



**Carina Miguel  
Figueiredo da Cruz  
Rosa Rodrigues**

**O livro no jardim-de-infância  
Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares**



**Carina Miguel  
Figueiredo da Cruz  
Rosa Rodrigues**

**O livro no jardim-de-infância  
Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos

*A ti Inês, pelas histórias que não te contei...*

## **O júri**

Presidente

**Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho**  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

**Doutora Glória Maria Lourenço Bastos**  
Professora Auxiliar da Universidade Aberta

**Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Co-orientadora)

**Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues**  
Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro (Orientador)

## Agradecimentos

As páginas que aqui seguem não bastariam para agradecer ao largo conjunto de pessoas que, ainda que de forma indirecta, contribuiu em muito para que me fosse possível levar este projecto a bom porto. Não querendo fugir às formalidades impostas por estes processos académicos, é minha intenção deixar, em simples palavras mas profundamente sentidas, o meu reconhecimento a algumas pessoas que se revelaram nesta minha caminhada.

Talvez porque no íntimo de cada um de nós permanece aquela criança que fomos ou que desejaríamos ter sido, quer consciente, quer inconscientemente, há etapas da nossa vida – certamente as mais marcantes – que nos transportam para a nossa infância.

Ao contrário do que muitos dirão – com alguma tristeza, confesso –, prezaria guardar memórias de um avô ou de um pai que, para tantos, encarnou aquela figura extraordinária de um incessante contador de histórias. Possivelmente nessa busca ter-me-ei afeiçoado tanto a um universo tão poderoso e tão mágico, como é a Literatura para a Infância e que, ainda nos meus vinte anos de idade, me contagiou e me dotou de asas para sonhar e fantasiar com histórias, *aparentemente*, dirigidas aos pequenos leitores.

Não tivesse tido a sorte de me deliciar com as histórias da Professora Leonor Riscado, da Escola Superior de Educação de Coimbra, que durante horas prenderam o meu olhar, porventura, nunca teria despertado em mim o “bichinho” da Literatura para a Infância, e que, desde então, se foi apoderando da minha mente.

Ambicionara muito dedicar-me a esta área pela qual me sentia altamente perseguida, não imaginando, por isso, iniciar esta viagem tão prematuramente, senão na hora em que, prova de uma profunda amizade, a Raquel me persuadiu a entrar na sua embarcação.

Percorridas algumas milhas, mas sentindo-me ainda muito cambaleante face a um conjunto de decisões que urgia tomar e que não deixavam de me avassalar, foram as palavras do Professor Manuel Ferreira Rodrigues que me permitiram avistar, ao longe, uma terra segura. Pela sua original “Sopa da Pedra”, percebi que tinha encontrado, nele, uma pessoa tão seduzida pela Literatura para a Infância quanto eu, anunciando-se como uma preciosa bússola neste percurso. Mais do que um orientador, fez prova de uma amizade e humanidade valiosíssimas, ajudando-me, não raras vezes, na superação de muitos dos meus medos e desassossegos.

Eram inúmeros os autores por quem me sentia atraída e que despertavam em mim uma real curiosidade. Porém, Luísa Ducla Soares foi a voz reclamada para a génese deste estudo, e que viria, mais tarde, a ocupar um lugar muito essencial na generosa cedência de informações, julgadas indispensáveis a uma maior compreensão da sua fabulosa obra, e diga-se, encantadora de pequenos e graúdos.

Ainda assim, por obstinação, sentia a falta de alguém que me pudesse elucidar neste domínio em específico, e que considero, hoje, ter-se revelado como um pilar imprescindível. Foi então, num contacto estranho e forçado – diria mesmo ousado –, que à Professora Ana Margarida Ramos solicitei auxílio, e que, apesar da distância, mostrou, desde o primeiro instante, inteira disponibilidade e dedicação neste meu tema – basta recordar a excepcional prontidão com que esclarecia qualquer uma das minhas dúvidas. Ainda que simbolize um momento um tanto difícil para ambas, devo a esta professora o mais rico dos seus ensinamentos, tendo-me permitido, para sempre, encontrar nesta arca um verdadeiro tesouro, onde se manterão guardados grandes marcos de profunda felicidade.

De facto, sempre que folhear esta tese, recordarei todas aquelas que pessoas que influenciaram e possibilitaram a sua realização. Foram várias as amizades descobertas à mercê desta viagem e que se revelaram infinitamente marcantes: desde os almoços que com a Carlita e a Ana saboreei, as tardes de estudo que com a Gi partilhei, as gargalhadas que com a Márcia troquei, as longas noites que à Sara ousei retirar e que jamais retribuirei, as angústias que com a Cláudia desabafei, as lágrimas que com a Patrícia deitei e até o computador de que a Andreia privei..., sem contar os muitos momentos que com a minha “tertúlia” não desfrutei.

E como se por si só já não revelasse uma certa tensão, foi ainda num período menos risonho que me encontrei a escrever esta dissertação. Contudo, e por isso me senti em muito recompensada, tive a oportunidade de contar ainda com o apoio de vários colegas, do Museu da Água de Coimbra, mas em especial, do “Engenheiro Maricato” que, para além dos muitos outros apertos de que me socorreu, deu conta de um compreensão desmesurável, ao regalar-me de uma total liberdade na escrita desta tese.

Ainda que não tenha sido ao som de belas histórias, foram os meus estimados pais os que me sossegaram e me proporcionaram um lugar sereno em muitos períodos de mal-estar. Ansiosos e inquietos por este moroso decurso, foram eles que muitas vezes me recordaram a Lô e a Inês, e diante de quem, hoje, me humilho pela reconhecida compreensão nas horas em que me mostrei sempre tão ocupada, descurando-as nos momentos mais precisados.

Finalmente, se de todos aqueles que, pelo apoio inestimável e mesmo que não tenham sido nomeados, me vejo capaz de narrar o episódio mais saliente da sua exibição, permanece ainda de fora a figura que, afinal, maior protagonismo teve nesta história. O seu destaque em último lugar, jamais viria colocá-la em segundo plano, na medida em que foi a principal personagem que em qualquer situação encenou. Comigo a principiou, acompanhando-me, ininterruptamente, em todo o seu enredo. Juntos vivemos e enfrentámos as mais árduas peripécias. E hoje, ainda se encontra por perto para vitoriar a meu lado este desfecho positivo, onde todos os meus maiores anseios se verão solucionados. É ao Nelson, a quem devo a maior e mais verdadeira de todas as amizades, pela sua incansável paciência e, principalmente, pela sua inabalável tolerância face a tudo o que, por minha causa, para trás ficou.

**Palavras-chave**

Literatura para a infância, criança, educação pré-escolar, educador de infância, Luísa Ducla Soares.

**Resumo**

A literatura para a infância tem sido objecto de discussão, especialmente no tocante ao seu estatuto no universo literário, sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, vindo, assim, a desenvolver-se e a assumir uma crescente importância. Decorrente da evolução do conceito de criança, a literatura para a infância foi assumindo um lugar proeminente na sua formação, nomeadamente, em idade pré-escolar. A seguir à família, o educador de infância afigura-se como outro dos principais mediadores no encontro da criança com o livro, tendo, desde aí, uma função influente face à promoção do gosto pela leitura. No entanto, este profissional sente a necessidade de, desde a sua formação inicial, se ver dotado de conhecimentos básicos que lhe permitam práticas mais ajustadas e que salvaguardem as necessidades e interesses de leitura das crianças.

A presente dissertação tem como principal finalidade aferir a importância atribuída à literatura para a infância, com especial destaque na obra de Luísa Ducla Soares, em contexto de jardim-de-infância.

Apesar do lugar incontestável desta autora e da sua obra no cânone da literatura portuguesa para a infância, a crítica literária de que tem sido alvo é ainda exígua. Por essa razão também, procurámos, através de uma análise das especificidades da sua escrita, da diversidade das temáticas inerentes às suas histórias e da qualidade estética e literária das suas publicações, reflectir sobre as potencialidades das obras que nos apresenta a referida escritora, pelas quais tem merecido vários prémios e nomeações.

**Keywords**

Literature for early years, child, early childhood education, kindergarten teacher, Luísa Ducla Soares.

**Abstract**

Literature for early years has been subject of quarrel, especially regarding to its statute in the literature universe, mostly since the 70's of the 20th century, and consequently came to grow and to assume an increasing importance. As a result of the evolution of the child concept, literature for early years was assuming a prominent position in children education, specifically, in preschool age.

After family, the kindergarten teacher figures himself/herself as another of the main intermediaries in introducing child to books, having, since then, an influential role endorsing reading's taste on children. However, this practitioner needs, since his/her formative years, to be endowed with basic knowledge that allows him/her more adjusted practices that look after reading's necessities and interests of children's interests.

The present dissertation's main purpose is to survey which importance has literature for infants, with a special focus on the work of Luísa Ducla Soares, in early childhood education.

Even though her books are unquestionable at ruling literature for infants in Portugal, there hasn't been that much literary analysis about it. Therefore, we looked, through the particulars aspects of her writing, the diversity of themes that are inherent to her stories and the artistic and literary value of her publications, to proof the quality of the work presented by the mentioned writer, on behalf of which the author has justified several awards and nominations.



## Mots-clefs

Littérature pour enfants, enfant, école maternelle, instituteur en maternelle, Luísa Ducla Soares.

## Résumé

La littérature pour enfants a été le centre de discussion, notamment en ce qui concerne son statut dans l'univers littéraire, surtout à partir des années 70 du XXème siècle, venant ainsi à se développer et à assumer une importance croissante. Dû à l'évolution du concept d'enfant, la littérature pour enfants a assumé, peu à peu, un rôle prééminent sur sa formation, en particulier, à l'âge de la maternelle. Suivie de la famille, l'instituteur en maternelle s'affigure comme l'un des principaux médiateurs dans la rencontre entre l'enfant et le livre, en ayant, dès lors, une fonction influente face à la promotion du goût pour la lecture.

Cependant, ce professionnel a besoin, dès sa formation initiale, de se voir doté d'un minimum de connaissances qui lui permettent des pédagogies plus ajustées, tout en sauvegardant les intérêts de lecture de l'enfant.

La présente dissertation a comme principale finalité d'examiner l'importance attribuée à la littérature pour enfants, en ayant comme principale prééminence l'oeuvre de Luísa Ducla Soares, au sein de l'école maternelle.

Malgré la réputation incontestable de cet auteur, ainsi que de son oeuvre dans le canon de la littérature portugaise pour l'enfance, la critique littéraire dont elle a été ciblée est encore exiguë. De ce fait, nous avons aussi recherché, grâce à une analyse des spécificités de sa production textuelle, de la diversité des thèmes inhérents à ses histoires, ainsi que de la qualité esthétique et littéraire de ses publications, à réfléchir sur les potentialités des oeuvres que nous présente l'écrivain en question, dont lesquels lui ont apporté plusieurs prix et nominations.

## ÍNDICE

Índice .....	11
Lista de quadros.....	14
Lista de gráficos .....	15
Introdução.....	19
1. Contextos e motivações .....	19
2. Fundamentação e pertinência do tema .....	19
3. Estrutura do trabalho .....	21
Capítulo I – O livro no jardim-de-infância .....	23
1. Literatura para a infância: conceito e pressupostos.....	23
2. A literatura para a infância – contextualização genérica da sua evolução .....	29
2.1. Contextualização geral .....	29
2.2. Origens e evolução da literatura para infância em Portugal.....	31
2.2.1. Século XIX .....	31
2.2.2. Século XX e antecedentes .....	32
3. A literatura para a infância e o universo da criança .....	37
3.1. Interesse da faixa etária na relação criança/livro .....	37
3.2. Potencialidades da literatura para a infância .....	40
4. Difusão da literatura para a infância .....	43
4.1. A literatura para a infância e a família.....	43
4.2. A literatura para a infância no jardim-de-infância .....	46
4.2.1. A criança, o livro e o educador de infância .....	48
Capítulo II – A obra de Luísa Ducla Soares .....	57
1. A obra de Luísa Ducla Soares: principais influências .....	58
1.1. Breves notas biobibliográficas .....	58
1.2. Algumas linhas marcantes da produção literária de Luísa Ducla Soares .....	60
2. Uma obra multifacetada .....	63
2.1 Gêneros literários.....	63
2.1.1. Uma narrativa contemporânea para crianças .....	64
2.1.2. Quando palavras e imagens andam de mãos dadas: o álbum narrativo para crianças.....	67
2.1.3. A Poesia para crianças: herança tradicional ou reinvenção da tradição .....	69
2.2. Diversidade temática: o elogio da diferença .....	76

2.3. Construção narrativa .....	79
2.4. As personagens: gente gira, gente divertida .....	81
2.5. A ilustração: danças e contradanças de palavras e imagens.....	85
2.6. A arte da escrita .....	89
<b>Capítulo III – Representações sobre literatura para a infância .....</b>	<b>95</b>
1. Conceptualização do estudo e definição da amostra .....	95
1.1. Objectivos da investigação .....	95
1.2. Amostra e população-alvo .....	96
1.3. Tipo de investigação .....	97
1.4. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	98
1.5. Procedimentos .....	100
1.5.1 Inquérito por questionário .....	100
1.5.2. Análise dos dados .....	101
2. Apresentação e discussão dos resultados.....	108
2.1. Caracterização da amostra .....	108
2.1.1. Idade .....	109
2.1.2. Tempo de serviço .....	109
2.1.3. Habilitações literárias.....	110
2.1.4. Escola de formação .....	111
2.1.5. Faixa etária do grupo de crianças.....	112
2.2. A literatura para a infância e o livro no jardim-de-infância.....	112
2.2.1. Formação em literatura para a infância .....	112
2.2.2. Tipo de formação.....	113
2.2.3. Contributo da formação em literatura para a infância.....	113
2.2.4. Actualização em literatura para a infância .....	114
2.2.5. Frequência na compra de livros .....	115
2.2.6. Critérios de selecção dos livros .....	116
2.2.7. Organização do tempo .....	117
2.2.8. Organização do grupo.....	118
2.2.9. Organização do espaço.....	119
2.2.10. Frequência da narração.....	120
2.2.11. Tática de narração .....	120
2.2.12. Meios audiovisuais .....	121
2.2.13. Finalidade da “hora do conto” .....	122
2.2.14. Valores presentes .....	123
2.2.15. Aquisição dos livros .....	124
2.2.16. Principais autores.....	124

---

2.2.17. Frequência da visita a bibliotecas municipais .....	125
2.2.18. Conhecimento do Plano Nacional de Leitura .....	126
2.2.19. Apoio no Plano Nacional de Leitura .....	126
2.2.18. Conceptualização .....	127
2.3. A obra de Luísa Ducla Soares .....	128
2.3.1. Considerações gerais .....	128
2.3.2. Obras apreciadas .....	129
2.3.3. Obras rejeitadas .....	130
2.3.4. Apreciação da história narrada .....	131
2.3.5. Tática de narração .....	132
2.3.6. Interpretação da história .....	132
2.3.7. Prolongamento didático .....	133
2.3.8. Efeitos .....	134
2.3.9. Reconto da história .....	134
2.3.10. Destaques .....	135
2.3.11. Personagem preferida .....	136
3. Síntese de resultados .....	137
4. Reflexões finais .....	142
<b>Conclusão .....</b>	<b>143</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>149</b>
Anexo 1 .....	149
Anexo 2 .....	150
Anexo 3 .....	154
<b>Bibliografia .....</b>	<b>157</b>
Bibliografia de Luísa Ducla Soares .....	157
Referências bibliográficas gerais .....	161
Referências bibliográficas sobre literatura para a infância .....	162

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Categorização das respostas da parte I do questionário .....	103
Quadro 2 – Categorização das respostas da parte II do questionário .....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por grupos de idade .....	109
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por tempo de serviço.....	110
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por habilitações literárias .....	110
Gráfico 4 – Distribuição da amostra por escolas de formação inicial .....	111
Gráfico 5 – Distribuição da amostra por faixa etária do grupo de crianças .....	112
Gráfico 6 – Distribuição das respostas em função do tipo de formação.....	113
Gráfico 7 – Distribuição das respostas em função da actualização em literatura para a infância .....	115
Gráfico 8 – Distribuição das respostas em função da frequência na compra de livros .....	116
Gráfico 9 – Distribuição das respostas em função dos critérios de selecção dos livros .....	117
Gráfico 10 – Distribuição das respostas em função da organização do tempo .....	118
Gráfico 11 – Distribuição das respostas em função da organização do grupo .....	119
Gráfico 12 – Distribuição das respostas em função da organização do espaço .....	119
Gráfico 13 – Distribuição das respostas em função da frequência da narração.....	120
Gráfico 14 – Distribuição das respostas em função da tática de narração.....	121
Gráfico 15 – Distribuição das respostas em função dos meios audiovisuais.....	122
Gráfico 16 – Distribuição das respostas em função da finalidade da “hora do conto” .....	122
Gráfico 17 – Distribuição das respostas em função dos valores presentes .....	123
Gráfico 18 – Distribuição das respostas em função da aquisição dos livros .....	124
Gráfico 19 – Distribuição das respostas em função da frequência na visita de bibliotecas municipais .....	125
Gráfico 20 – Distribuição das respostas em função do conhecimento do Plano Nacional de Leitura .....	126
Gráfico 21 – Distribuição das respostas em função do apoio no Plano Nacional de Leitura.....	127
Gráfico 22 – Distribuição das respostas em função da conceptualização .....	127
Gráfico 23 – Distribuição das respostas em função das considerações gerais .....	129
Gráfico 24 – Distribuição das respostas em função das obras apreciadas.....	130
Gráfico 25 – Distribuição das respostas em função das obras rejeitadas .....	130
Gráfico 26 – Distribuição das respostas em função da tática de narração.....	132
Gráfico 27 – Distribuição das respostas em função da interpretação da história .....	133
Gráfico 28 – Distribuição das respostas em função do prolongamento didáctico.....	133
Gráfico 29 – Distribuição das respostas em função do reconto da história.....	135
Gráfico 30 – Distribuição das respostas em função dos destaques .....	135



*Livro*  
*um amigo*  
*para falar comigo*  
*um navio*  
*para viajar*  
*um jardim*  
*para brincar*  
*uma escola*  
*para levar*  
*debaixo do braço*  
*Livro*  
*um abraço*  
*para além do tempo*  
*e do espaço*

Luísa Ducla Soares<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Texto copiado do soalho do Centro de Documentação e Informação, da Escola Superior de Educação de Coimbra.





## INTRODUÇÃO

### 1. CONTEXTOS E MOTIVAÇÕES

O apreço sublimemente reconhecido aquando da nossa formação inicial, e consecutivamente da nossa experiência profissional enquanto educadora de infância, pelo prestígio e transcendência de que é revestida a literatura para a infância, atraiu-nos para um alargar de saberes no domínio desta dimensão literária. Mais tarde, o contacto com trabalhos de outros investigadores na área da literatura para crianças, particularmente, com os estudos anteriores levados a cabo por Maria de Fátima Albuquerque (2000), por Rui Marques Veloso (2002), e mais recentemente por Ana Luísa Brito (2004) suscitaram a nossa curiosidade e o levantamento de certas questões relativamente à área, constituindo um ponto de partida para esta investigação e possibilitando o desenvolvimento deste estudo.

A maioria destes estudos referidos prende-se com questões relacionadas com as potencialidades da literatura para a infância e com as práticas educativas dos professores e educadores no tocante às formas de promoção e de animação da leitura. Outros procuram centrar-se, já e especificamente, na dinamização da “hora do conto”: as suas virtualidades e todo o ambiente que lhe deve ser confinado, com a apropriação de momentos e espaços específicos, assim como com a selecção e constituição de um *corpus* textual diversificado e ajustado. No sentido de dar continuidade a investigações anteriormente iniciadas, através de explorações renovadas e diversificadas, esperamos, com o presente estudo, contribuir para melhores práticas que consolidem a formação de futuros leitores para quem a literatura para a infância poderá ocupar um lugar de destaque, sonhando e emocionando-se deliciosamente com os livros.

### 2. FUNDAMENTAÇÃO E PERTINÊNCIA DO TEMA

Atendendo ao desenvolvimento que a literatura para a infância tem conhecido nos últimos anos, pelas polémicas não raras vezes suscitadas relativamente ao seu estatuto no universo literário, e pelo contexto previamente descrito, um estudo neste domínio afigura-se

de particular pertinência. Por outro lado, a nossa experiência profissional, vivenciada com crianças de jardim-de-infância, veio demonstrar a importância desta área da produção literária pelos seus poderes exímios, não só aos níveis linguístico e literário, como também no desenvolvimento relacional, afectivo e moral da criança, fomentando, deste modo, um interesse redobrado em ampliar os nossos conhecimentos neste universo.

Porque estudos anteriores vêm testemunhar a escassez de obras literárias de qualidade junto do público infantil, e em particular nos jardins-de-infância actuais, surge o interesse de apresentar, a todos os profissionais de educação pré-escolar, e não só, as virtualidades de uma obra que prima pela sua diversidade literária, ao nível temático e formal. Luísa Ducla Soares foi a voz sobre a qual incidiu a escolha da presente investigação, por se nos afigurar como uma das autoras contemporâneas cuja obra ainda parece insuficientemente conhecida, mas que, pelas várias distinções recebidas e pelo número de obras publicadas, revela inúmeras qualidades. Evidencia-se ainda a produção literária desta escritora por apresentar uma obra multifacetada, quer no que respeita aos géneros literários que contempla, quer nas temáticas abordadas, oferecendo livros diversificados e adequadamente dirigidos à faixa etária abrangida pela educação pré-escolar, e que, pela sua qualidade estética, literária e educativa, se tem imposto, com êxito, junto do público mais novo.

Esta investigação surge, principalmente, do interesse em conhecer as representações dos educadores de infância acerca da literatura para a infância. Relativamente às suas concepções, pretendemos evidenciar a forma como procuram os educadores estar a par das novidades nesta área da produção literária, assim como perceber de que modo pôde a sua formação inicial contribuir para o ajuste das suas práticas educativas. No que se refere às vivências destes profissionais neste âmbito, pretendemos equacionar o lugar que ocupa a literatura para a infância nas suas rotinas diárias, especificamente na forma como procuram dinamizar a “hora do conto”, desde a sua finalidade, a forma como organizam o grupo de crianças, o local e o momento, bem como os critérios nos quais se baseiam para a selecção dos livros que compõem os acervos bibliográficos das suas salas de actividades.

Por outro lado, esta investigação nasce, igualmente, de uma aproximação à análise da obra de Luísa Ducla Soares, não de um ponto de vista literário, mas a partir do olhar de uma educadora de infância mediadora de leitura. De facto, em contexto de jardim-de-infância, os leitores são diferentes, uma vez que necessitam de um intermediário para a leitura do texto verbal e/ou para conhecer a história; Porque no jardim-de-infância não há leitores, no sentido estrito do termo, são os educadores o veículo que transforma o discurso escrito em discurso oral, transformando-os em mediadores efectivos na difusão da literatura para a infância. Tradicionalmente a oralidade antecedia a escrita. Hoje, com o texto escrito, acontece precisamente o contrário, sendo o educador um dos principais agentes na renovação/transmissão da tradição, transportando o texto escrito para a oralidade; de tal forma

---

que, não só poderá alterar o sentido, o ritmo e a forma de recepção da criança-ouvinte, como até mesmo censurar ou recriar o próprio escritor.

Neste estudo, pretendemos caracterizar a obra de Luísa Ducla Soares, atendendo às suas potencialidades junto de crianças em idade pré-escolar. Por outro lado, reflectimos sobre a relação estabelecida entre o livro e o leitor, neste caso o educador de infância, sem esquecer a sua função enquanto mediador de leitura junto da criança, equacionando a questão dos destinatários preferenciais deste tipo de textos e os seus efectivos receptores.

### 3. ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo assume-se, essencialmente, como uma análise das percepções dos profissionais de educação pré-escolar relativamente à literatura para a infância, com uma incidência particular para a obra escrita por Luísa Ducla Soares, sobretudo no que diz respeito à forma como actua junto da criança, despertando-lhe o seu gosto estético e literário. Desse modo, e com vista a respeitar os objectivos enunciados, pretendemos estruturar o nosso plano de trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo, tentaremos definir conceptual e evolutivamente o panorama editorial no âmbito da literatura para a infância, com base na fundamentação teórica e crítica de alguns autores de referência. Como a literatura para a infância tem sido objecto de discussão activa, desde a problematização relativamente à sua categoria como verdadeiro fenómeno literário até à valorização de um público explícito e concreto, importará reflectir sobre a sua evolução e desenvolvimento, assim como sobre o tipo de destinatário preferencial a que se dirige. Tendo a escrita para crianças conhecido um investimento considerável nos últimos anos, procederemos, posteriormente, a uma abordagem do seu estatuto no panorama literário português, reflectindo sobre o seu processo de legitimação e sobre as suas principais linhas evolutivas. Ainda, e procurando visar o objecto central do nosso estudo, pretendemos contextualizar a obra de Luísa Ducla Soares no actual panorama literário nacional destinado ao público infantil, contemplando as origens e os factores que influenciaram a sua produção literária para os mais novos. Procuraremos, nesse mesmo capítulo, analisar as considerações dos diversos estudiosos acerca das potencialidades da literatura para a infância na formação da criança, assim como reflectir sobre a importância da mediação leitora no encontro entre a criança e o livro.

Num segundo capítulo, partindo da reflexão de autores de referência, e atendendo ao interesse em incidir o presente estudo na obra de Luísa Ducla Soares, pretendemos caracterizar a sua produção literária à luz do contexto político-social no qual se desenvolveu, e, por outro, no seguimento que foi sofrendo ao longo do seu processo de escrita. Seguidamente, procederemos a uma tentativa de caracterização desta mesma obra, reflectindo quer sobre

os diferentes géneros literários que contempla, quer sobre traços estilísticos mais significativos e que fazem dela uma obra inovadora e singular. Para esta leitura, ainda que apenas para a exemplificação de uma ideia, apoiar-nos-emos, especialmente, nas obras em que essas características surgem com maior relevo. Assim, de acordo com os géneros literários contemplados, com as temáticas abordadas ou ainda em função do nível etário a que se dirigem, serão referenciados e/ou analisados, no *corpus* do trabalho, os seguintes livros: *O Ratinho Marinheiro* (1973); *O Soldado João* (1973); *Doutor Lauro e o Dinossauro* (1973); *O Urso e a Formiga* (1973); *O Gato e o Rato* (1973); *O Meio Galo e Outras Histórias* (1976); *AEIOU, História das Cinco Vogais* (1980); *O Caranguejo Verde* (1981); *O Dragão* (1982); *Três Histórias do Futuro* (1982); *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983); *A Princesa da Chuva* (1984); *6 Histórias de Encantar* (1985)/*Seis Histórias às Avessas* (2003); *Lengalengas* (1988); *Destrava Línguas* (1988); *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (1990); *Adivinha, Adivinha* (1991); *Nau Mentireta* (1992); *É Preciso Crescer* (1992); *Os Ovos Misteriosos* (1994); *O Casamento da Gata* (1997); *Arca de Noé* (1999); *Uns Óculos para a Rita* (2001); *Todos no Sofá* (2001); *Tudo ao Contrário!* (2002); *Gente Gira* (2002); *Se os Bichos se Vestissem como Gente* (2003); *Contrários* (2003); *A Cavalo no Tempo* (2003); *Quem Está Ai?* (2003); *Abecedário Maluco* (2004); *A Festa de Anos* (2004); *Contos para Rir* (2005); *A Cidade dos Cães e Outras Histórias* (2005); *História de Dedos* (2005); *O Maluquinho da Bola* (2005); e *Mais Lengalengas* (2007).

No último capítulo, procuraremos expor a metodologia utilizada, apresentando e justificando as opções efectuadas. Explicitaremos os objectivos da nossa investigação e caracterizaremos a amostra definida para a sua concepção, evidenciando os instrumentos utilizados para a recolha e o tratamento/análise dos dados. Finalmente, procederemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos, procurando dar resposta às questões levantadas no presente estudo. Serão enunciadas as principais sínteses decorrentes dos resultados das análises realizadas, relacionando-as com o enquadramento teórico e com os resultados de outros estudos semelhantes.

Na conclusão, procuraremos sintetizar e avaliar o trabalho realizado, numa articulação com os objectivos previamente enunciados. Evidenciaremos, ainda, o interesse e os contributos deste estudo, assinalando as dificuldades sentidas ao longo da sua realização e deixaremos sugestões para próximas investigações desenvolvidas nesta área de intervenção ou em áreas adjacentes.

## CAPÍTULO I – O LIVRO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

*Ouvir e contar histórias corresponde [...] a uma quase necessidade humana, particularmente visível na infância* (Gomes, 1991, 16).

A narração constitui uma prática efectiva da actividade humana desde tempos imemoriais e as narrativas integram um património antiquíssimo. Desde as histórias contadas oralmente, à narração em obras escritas, esta prática estava associada à família e à sociedade, em grupos mais pequenos ou mais alargados. Por circunstâncias diversas, a família parece estar, contudo, a distanciar-se desta função. Por essa razão, são actualmente os educadores de infância quem procura responder a essa “necessidade humana”, através de actividades diversas, integrando na rotina diária de creches e jardins-de-infância a narração e dramatização de contos, entre outras iniciativas, ocupando assim o principal lugar do velho “contador de histórias”. Porém, e porque assistimos ainda a uma certa tendência para deixar cair no esquecimento esta área da produção literária, urge sensibilizar os principais agentes educativos responsáveis por esta transmissão de saberes, para a importância da literatura para a infância, promovendo a criação de espaços e momentos propícios à sua difusão junto das crianças.

Antes de nos debruçarmos sobre estas questões, nomeadamente sobre o papel que a literatura para a infância pode desempenhar na formação da criança, interessa-nos primeiramente perceber o tipo de literatura que nos propomos analisar, clarificando o seu conceito e conhecer as origens e as dinâmicas evolutivas que acompanharam a sua afirmação.

### 1. LITERATURA PARA A INFÂNCIA: CONCEITO E PRESSUPOSTOS

A realização de um trabalho de investigação no campo da literatura para a infância revela-se um grande desafio por apenas recentemente se ter atribuído a esta área da literatura o seu merecido apreço. Segundo Rui Veloso (1994, 15), a literatura para a infância era até então considerada como um “subproduto sofrível”, ou ainda, “uma sub-literatura” da área da produção literária (Soriano, 1975, 16).

Apesar da literatura para a infância ter suscitado algumas questões e discussões sobre o seu estatuto no universo literário, pela valorização de um público explícito e específico, não podemos menosprezar a existência desta área da produção literária que tem vindo a desenvolver-se e a assumir uma crescente importância em vários domínios. Em termos meramente quantitativos, veja-se o aumento do volume das suas edições, principalmente a partir dos anos 70 do séc. XX.

Na perspectiva de Vítor Aguiar e Silva, “o aparecimento, no âmbito da chamada “literatura escrita”, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos e aponta para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos [...], símbolos ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos de vida da natureza, acontecimentos históricos... Narrativas, canções, adivinhas, etc., destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado assim oralmente, desde há muitos séculos, por toda a Europa, transmigando de região para região, sofrendo alterações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhes possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada [...]” (Aguiar e Silva, 1981, 11).

Foram vários os autores que se debruçaram sobre o mundo da literatura infanto-juvenil, reflectindo sobre questões ligadas ao próprio conceito, às suas origens e evolução. Uma pesquisa neste âmbito revela-nos que certas discordâncias se prendem, desde logo, com a própria designação a ser utilizada quando procuramos referir-nos a este universo literário. Entre as perspectivas recolhidas, encontrámos menções diversas alusivas a este género, designado por *literatura para crianças* (por influência francófona, *littérature pour les enfants*), *literatura para crianças e jovens* (da expressão espanhola, *literatura para niños y jóvenes*), *literatura infanto-juvenil*, ou ainda, *literatura infantil*, na qual Alice Gomes (1979) consideraria adequado o uso deste adjectivo se se tratasse de obras escritas pelas próprias crianças, ou, tal como no caso de uma *literatura juvenil*, de textos escritos por jovens. Por seu turno, António Garcia Barreto julga *literatura para a infância* como a expressão que “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (Barreto, 2002, 305). Porém, e apesar de ser esta a denominação mais apropriada para o tipo de literatura em apreço na presente dissertação, não consideramos que o emprego de expressões alternativas, como “literatura infantil”, possam evidenciar quaisquer ambiguidades relativamente à questão do emissor. Assim, não associamos ao conceito a produção literária e artística em termos gerais, vinda da mão de uma criança, na medida em que, pela sua condição, não reúne as especificidades fundamentais a esse acto criador.

Ainda, no que concerne à definição do conceito, parecem perdurar algumas contradições, especificamente no tocante ao seu estatuto e ao destinatário preferencial que pretende atingir.

Uma das primeiras propostas, numa tentativa de clarificação do conceito de literatura para a infância, foi decerto a de Marc Soriano, que interpreta a literatura para a infância como sendo “une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l’espace) entre un locuteur ou un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l’expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l’âge adulte” (Soriano, 1975, 185).

Nas suas palavras, Soriano equipara a literatura para a infância a um “fenómeno comunicativo específico” (Bastos, 1999, 22), realçando a importância de um emissor e de um receptor, e da sua contextualização num tempo e espaço precisos. Mais, diz-nos que este tipo de literatura deve fundamentalmente atender às especificidades do destinatário, considerando o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Deste modo, e considerando que se destina preferencialmente ao público infantil, entendido de forma lata, a literatura para a infância dever-se-á apresentar com um conjunto de textos distintos, previstos e adequados à condição específica da criança.

A esse propósito, Alice Gomes afirma que “há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem. No entanto, para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens” (Gomes, 1979, 11).

Também Henriette Bicchonnier se questionou sobre a natureza do conceito, referindo que “quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso [...]. Acrescentar “para crianças” à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público” (1991, cit. Bastos, 1999, 23).

Já em 1984, em *La Literatura Infantil en la Educación Básica*, aquando da sua primeira tentativa de definição deste conceito, Juan Cervera dizia-nos que na literatura para a infância “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (Cervera, 1991, 11). Mais tarde, o referido autor reconhece que é “toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño” (*Ibidem*).

Para Juan Cervera, a literatura para a infância deve apresentar um rigor literário, artístico e lúdico, servindo de resposta aos interesses e necessidades íntimas da criança, apresentando contextos e situações próximas das suas vivências, fundamentando assim a pertinência da especificidade deste género no cânone da literatura em geral. Diz-nos ainda que “[...] cualquier definición de literatura infantil que se formule deberá cumplir dos funciones básicas y complementarias. Por una parte tendrá que ejercer un papel *integrador* o de globalización, para que nada de cuanto se considere literatura infantil quede fuera de ella. Por otra,



tendrá que actuar como *selectora* para garantizar que sea literatura” (Cervera, 1991, 11). Logo, e contrariando Marc Soriano, que localiza a literatura para a infância num tempo e espaço precisos, Juan Cervera pressupõe que este género compreenda também todas as narrativas de índole tradicional, isto é, aquelas que não foram de início concebidas para elas, mas que, conseqüentemente, as crianças herdaram, bem como todas aquelas que, mesmo que regidas por códigos diferentes, se dirijam às crianças, como é o caso do teatro, da banda desenhada, da música, cinema ou vídeo (Bastos, 1999). Esta é uma perspectiva, de certo modo, questionável, uma vez que nem todas estas formas de arte se podem verdadeiramente enquadrar no universo literário para a infância.

Na perspectiva de Juan Cervera, a literatura para a infância ramifica-se em três categorias distintas: 1- a “*literatura ganada* ou *literatura recuperada*”; 2- a “*literatura creada para los niños*”; 3- a “*literatura instrumentalizada*”. Cervera entende por “literatura recuperada” todas as obras que eram inicialmente produzidas e dedicadas aos adultos, mas de que, por circunstâncias várias, as crianças também se foram apropriando. Neste grupo incluem-se as narrativas tradicionais de transmissão oral e o folclore da literatura para a infância. Já a “literatura criada para crianças” compreende todas as produções que foram particularmente escritas para as crianças, pensando fundamentalmente nas suas especificidades. Finalmente, a “literatura instrumentalizada” diz respeito aos livros com maior finalidade didáctica em detrimento da literária, como servem de exemplos os dicionários, enciclopédias ou os livros de imagens (Cervera, 1991, 18).

Para fundamentar esta sua teoria, Juan Cervera recorre à perspectiva de Gabriela Perriconi (1983) sustentando que “la literatura infantil constituye un aspecto muy particular de la literatura, pues se sitúa en el punto medio entre el tiempo transcurrido y el tiempo que desconocemos. Es una medición en el tiempo” (Cervera, 1991, 11). No decorrer da sua análise, Gabriela Perriconi volta a meditar no conceito, mas apontando já o lugar imprescindível de um destinatário e de um receptor. Mais do que definir literatura para a infância, destaca os seus objectivos, já que quando se refere unicamente a ela, sustenta que “es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un *receptor* niño y un *emisor* adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores” (*Ibidem*).

Entendemos, nestas concepções, que na literatura para a infância prevalece o particular processo de comunicação que se estabelece entre o receptor e o emissor e pelas especificidades do primeiro.

Também, na sua *Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil*, Vítor Manuel de Aguiar e Silva assegura que “se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças. No primeiro sintagma, o adjectivo reporta-se à esfera da produção literária; no segundo sintagma, à esfera da

recepção literária” (Aguiar e Silva, 1981, 11). Por isso, Rui Veloso sustenta ainda a necessidade de se “procurar no sujeito leitor o fundamento do conceito de literatura, neste caso o receptor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção” (Veloso, 1994, 15).

Apologista da expressão *literatura infantil*, considerando-a “validada pela tradição, contendo em si uma clara ideia do que é efectivamente uma literatura para crianças”, podendo os adultos também desfrutar dela, Rui Veloso vinca que só é “literatura infantil aquela que é feita por adultos para crianças, excluindo totalmente os textos infantis; estes não são literatura pois não comportam as características que tipificam o texto literário”, e a que chama de “meros exercícios textuais” (*Idem, op. cit.*, 16).

De acordo com Nelly Novaes Coelho, “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” e que, “na sua essência, a sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (Coelho, 1984, cit. Brito, 2004, 78).

Fazendo uso das palavras da autora acima referenciada, Ana Luísa Brito defende que, hoje, e “longe de ser vista como um género menor em relação à área global da Literatura, a Infantil vem sendo reconhecida como um valor maior. Como verdadeiro ponto de convergência das realizações, valores, *desvalores*, ideais, ideias ou aspirações que definem a Cultura ou a Civilização de cada época” (*Idem, op. cit.*, 77).

Na mesma linha de pensamento, António Mendoza Fillola define a literatura para a infância como um conjunto de obras de carácter literário artístico que se assemelhem a outras produções pelas características literárias que as definem, assim como livros, principalmente fornecidos à criança nas suas etapas básicas de formação linguística e cultural, mesmo que apresentem outros tipos de códigos semióticos (Mendoza Fillola, 1999).

Por seu turno, Glória Bastos (1999), no seu estudo síntese sobre a literatura infantil, refere-se ainda à subsistência de dois tipos de produção na área da literatura para a infância. Assinala, por um lado, o conjunto das produções literárias destinadas a um público específico, marcadas por especificidades literárias valorosas, contemplando assim géneros de índole narrativo, lírico ou dramático. Por outro, e designando-a de “literatura anexada”, distingue a literatura de tradição oral e as obras que não eram inicialmente produzidas a pensar na criança, mas que foram sendo encaradas como parte da literatura para a infância.

Já Alexandre Parafita diz ser frequente definir literatura para a infância como “[...] toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética” (Parafita, 2002, 208). Acrescenta que o que a distingue de outros géneros literários é a questão da faixa etária a que se destina. Porém, afirma que são várias as dúvidas colocadas no tocante à área, princi-

palmente quando se pretende discernir aquilo que é literário daquilo que não o é, num contexto infantil. Em consequência, este autor considera que, apesar de apontar para objectivos básicos – “aquisição e potenciação de esquemas mentais, aquisição e cultivo da linguagem, aquisição e implementação de experiências estéticas e éticas” – “para que seja literatura, tem, acima de tudo, de ser um objecto artístico. Uma obra de arte portanto” (*Ibidem*).

Mais recentemente, em *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*, Ana Margarida Ramos entende por literatura para a infância toda “a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos” (Ramos, 2007, 67).

Depois de uma revisão actual da literatura sobre o conceito em apreço, e procurando unificar os vários ensaios, consideramos, sumariamente, literatura para a infância como toda a produção literária, intencionalmente concebida pelo adulto, com vista a atingir um público de potencial recepção infantil, atendendo à especificidade e à faixa etária do seu destinatário – a criança. Incluem-se, ainda, neste quadro, as produções que, não tendo sido originariamente ideadas para a criança, se encaram hoje como parte da literatura que lhe é remetida, e a qual nos atrevemos a apelidar de *literatura herdada*. Por *literatura didascálica* pensamos o conjunto dos livros cuja intenção seja fundamentalmente didáctica e informativa – os dicionários, as enciclopédias ou os próprios livros de imagens<sup>1</sup> didácticos – e que, por tal motivo, não julgamos constituir um verdadeiro *corpus* literário da literatura para a infância, senão um subgénero ou uma tipologia adjacente a esta mesma área editorial.

Finalmente, e procurando visar o objecto central do nosso estudo, interessa-nos demarcar os géneros literários particularmente destinados às crianças, e mais frequentemente expostos em contexto de jardim-de-infância. A esse propósito, Rui Veloso e Leonor Riscado (2002) consideram que a literatura para a infância contempla diversos géneros literários, que vão desde o lírico ao dramático, passando pelo narrativo. Os mesmos autores asseguram que, no actual panorama literário português dirigido à infância, os mais visitados são os narrativos, nomeadamente os contos tradicionais, populares, e os contos e novelas de autor, referindo também a poesia de autor, as rimas tradicionais (trava-línguas, lengalengas, provérbios e *rimances*), assim como as obras de domínio teatral. Por sua vez, em trabalho anterior, Rui Veloso defende ainda que uma fruição estética plena por parte da criança depende do seu contacto com toda esta diversidade de códigos e obras (Veloso, 1994).

---

<sup>1</sup> Aqui não estão contemplados os álbuns narrativos ilustrados, uma vez que se integram no âmbito literário.

---

## 2. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA – CONTEXTUALIZAÇÃO GENÉRICA DA SUA EVOLUÇÃO

Seguindo o pensamento de Natércia Rocha (1984, 17) quando afirma que “o livro surge como um fenómeno social por isso deve ser analisado nas suas características, funções e efeitos, e também no “quando”, “como” e “onde” do seu nascimento”, procuraremos, numa tentativa de esboçar uma breve retrospectiva histórica das origens e evolução da literatura para a infância, debruçar-nos, agora, sobre os principais aspectos relevados pelos estudos desenvolvidos neste campo. Nesse sentido, centrar-nos-emos sobre as panorâmicas de Esther de Lemos (1972), Maria Laura B. Pires (1983), Natércia Rocha (1984) e José António Gomes (1997), por se constituírem como as principais referências na abordagem de uma história para a literatura portuguesa para a infância.

Pretendemos retratar, nos parágrafos seguintes, apenas os marcos mais significativos que definem evolutivamente o panorama editorial do âmbito da literatura para a infância, evidenciando o surgimento das principais publicações no quadro ocidental, estreitando o estudo para o caso português, onde as edições têm suscitado, nos últimos anos, várias reflexões, designadamente acerca da sua especificidade.

Procurando, ainda, visar o objecto central do nosso estudo, deter-nos-emos, nesta breve cronologia, na obra de Luísa Ducla Soares, contextualizando-a no actual panorama literário para a infância, que conheceu um particular destaque nas últimas décadas.

### 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

O percurso da literatura para a infância, no Ocidente, nasceu no Humanismo (renascentista) e esteve sempre ligado à tendência de secularização da cultura (Lemos, 1972). Todo um conjunto de factores que se fizeram sentir nos séculos XVI e XVII, nomeadamente pelas transformações políticas (emergência do Estado Moderno), sociais (emergência de novos grupos sociais, urbanização), económicas (constituição de mercados mais alargados, produção em série), culturais (valorização da Infância no final do Antigo Regime, escolarização), ideológicas (emergência de concepções igualitárias), propiciaram a evolução rápida registada nos séculos seguintes. Também a difusão da imprensa facilitou o aumento notável do número de leitores que eram, antes, restritos à nobreza de toga e ao clero. E, por outro lado, a literatura oral não deixou de ter um lugar permanente na literatura para a infância, funcionando como fonte permanente de inspiração. Assistiu-se a uma mudança significativa, não só do público leitor como também de autores que deixaram de pertencer à aristocracia e passaram a ter origem em meios burgueses. Assim, a recepção de livros destinados às crianças decorre, de alguma forma, da conjuntura socioeconómica relacionada ainda com a educação formal. Até então, a cultura era difundida pela oralidade, por contadores de histórias, e diri-

gida indiscriminadamente tanto aos adultos como às crianças. No entanto, nessa época marcada pela passagem da difusão do texto oral para a difusão através do texto escrito, não se fez notar qualquer distinção entre obras para adultos e outras especificamente dedicadas às crianças, na medida em que estas não eram consideradas como verdadeiro público com necessidades específicas. A criança era considerada um adulto em miniatura, pertencente a um grupo – público leitor – constituído, ainda e na sua maioria, por adultos de reduzida instrução. Por isso, não se fez sentir a necessidade de estabelecer uma diferença entre temas para adultos e outros para crianças. A criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados aos adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a criança, enquanto adulto em ponto pequeno, também deveria ter essa capacidade (*Idem*).

Em Portugal, como em muitos outros países europeus, a literatura para a infância estava estreitamente ligada à escolaridade e aos seus objectivos. As primeiras obras explicitamente dirigidas às crianças decorreram de intenções expressamente pedagógicas. Em vez de o livro ser encarado como instrumento de recreio e diversão, era visto como meio de instrução/educação. Consequentemente, a literatura para a infância era apenas aquela que constava dos livros escolares. Fora da escola, até ao século XIX, a criança não tinha nada para ler, estava reduzida ao conto tradicional, transmitido pela oralidade (Rocha, 1984). Como refere Ana Luísa Brito, destaca-se, ainda nessa época, para além dos contos populares, o recurso aos “romances de cavalaria, às obras pedagógicas (nomeadamente cartilhas de aprender a ler), os catecismos, os relatos de viagens, os exemplários (relatos com funções educativas e moralizantes), as fábulas, a literatura de cordel e há também notícia de teatro infantil” (Brito, 2004, 81). Neste contexto surge a obra de Gonçalo Fernandes Trancoso, *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, editada em 1575 e reeditada várias vezes no século XVII (Rocha, 1984). Contudo, as obras que se seguiram pertenciam a uma literatura ainda muito ligada à tradição oral, na medida em que se apresentavam, frequentemente, sob a forma do discurso directo e num estilo marcadamente popular.

A literatura para a infância atingiu um maior crescimento no século XVIII, fora de Portugal, nomeadamente com os famosos *Contes de Ma Mère L'Oye*, de Charles Perrault, e as *Fábulas*, de La Fontaine, que perduraram até hoje, entre outras obras. O século XVIII encerrou-se com a obra de Fénelon, *Les Aventures de Télémaque* (1699) (Rocha, 1984, 37).

Já em Portugal, só a partir do século XIX é que os escritores que se debruçaram sobre o assunto, como os da nomeada Geração de 70, situam o surgimento da literatura para a infância. Um maior interesse sobre a compreensão da infância e da sua natureza revela, ainda, uma outra preocupação, designadamente em perceber se se começou a escrever para crianças ou se paradoxalmente se começou a escrever sobre elas.

---

## 2.2. ORIGENS E EVOLUÇÃO DA LITERATURA PARA INFÂNCIA EM PORTUGAL

A preocupação em criar uma literatura para a infância, no nosso país, nasceu em resultado dos estudos folclóricos, na altura em que as teorias positivistas procuravam sistematizar a ideia romântica do povo criador e do poema como obra de arte colectiva. Os contos tradicionais que, desde sempre, tinham servido para adormecer ou entreter as crianças, passaram a ser os pioneiros da literatura para a infância em Portugal e vistos como o alimento espiritual mais natural que se podia proporcionar à criança (Lemos, 1972).

### 2.2.1. SÉCULO XIX

As colectâneas de contos tradicionais dedicados às crianças multiplicaram-se ao longo do século XIX. Nessa altura, sentiu-se uma grande escassez de obras originais, tornando-se mais fácil a adaptação de histórias já existentes do que propriamente a sua invenção, para um público que afinal se revelou tão especial, e sobre o qual a maioria dos autores sabia bem pouco (*Idem*).

Como referimos anteriormente, a literatura portuguesa para a infância só teve verdadeira expressão a partir dos meados do século XIX, com o aproveitamento da literatura de adultos para as crianças, com as fábulas, contos tradicionais ou até mesmo através de exemplos da história. Até então, como se verificou noutros países, o livro servia exclusivamente de instrumento didáctico. Os exemplos e as fábulas (Esopo e Fedro) foram dois géneros que, desde cedo, passaram da literatura adulta para o uso das crianças mas, durante muito tempo, com uma finalidade e utilização quase puramente escolares. As fábulas de Esopo eram utilizadas como forma de transmissão de valores; constituíam a base da cultura popular que transmitiam os saberes de referência para cada circunstância. Fora desse contexto, a criança tinha somente acesso a histórias através dos contos tradicionais conhecidos por transmissão oral (*Idem*).

A literatura portuguesa para a infância conheceu uma rápida evolução e um particular arranque com a pioneira Geração de 70 que, nas décadas seguintes à revolução republicana, revelou contributos decisivos para que se possa considerar este o período impulsionador da literatura portuguesa de potencial recepção infantil (Gomes, Ramos e Silva, 2007). Em 1887, Guerra Junqueiro (1850-1923) publica *Os Contos para a Infância*, onde o autor declara que “para educar as crianças é preciso amá-las. As escolas devem ser o prolongamento dos berços. Por isso, os grandes educadores, como Froebel, têm uma espécie de virilidade maternal. O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola” (Lemos, 1972, 11).

No último quarto do século XIX, verifica-se o predomínio da literatura tradicional. Em 1879, aparece uma colectânea dos *Contos de Andersen*, organizada por Gabriel Pereira. Em

1882, Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921) considerava fundamental fornecer às crianças contos que elas entendessem, que as interessassem, que as fizessem rir e chorar. Assim, com base nos contos de Grimm e Andersen, e com a colaboração do seu marido Gonçalves Crespo, surgem *Os Contos para os Nossos Filhos*. Em 1883, foram editados por Salomão Saragga dois volumes dos *Contos de Grimm* e, em 1888, aparece outra colectânea de Andersen. Mais tarde, em 1897, Luísa de Albuquerque publica outra colectânea de vários contos tradicionais. E no ano seguinte (1898) surge outra de António Pena, prefaciada por Carolina Michaëlis (*Idem*).

Somente a partir dessa altura “os autores começaram a escrever para a criança em moldes mais semelhantes aos actuais” (Pires, 1983, 71). No entanto, já Esther de Lemos dizia que “o facto de não existir uma literatura diferente da que hoje achamos adequada às crianças do século XIX não nos deveria, na [sua] opinião, levar a concluir que não há literatura infantil em Portugal senão a partir da segunda metade do século XIX” (Lemos, 1972, 15).

Estabelecendo uma relação com a produção anglo-saxónica destinada à infância, Eça de Queirós (1845-1900) criticou o atraso e incompreensão do povo português face a esta problemática. Mas ainda com a expectativa de uma breve mudança, aconselha uma leitura graduada por idades: salienta a importância da ilustração, do desenho e da cor, do preço baixo e da função pedagógica, entendida no sentido amplo e rico (Pires, 1983, 72).

Para este contexto, Maria Laura B. Pires aponta como principais factores os contactos com o estrangeiro, assim como o desenvolvimento dos meios de comunicação, que abriram o nosso país ao resto da Europa e trouxeram uma certa expansão cultural. Segundo a autora, também o entusiasmo pelo progresso educacional e pela difusão do ensino estiveram na origem da renovação destas concepções (*Idem, op. cit.*, 73).

### 2.2.2. SÉCULO XX E ANTECEDENTES

A partir dos últimos anos do séc. XIX e os primeiros do séc. XX, em Portugal, registaram-se várias mudanças ao nível político e cultural, nomeadamente já no período que antecede o golpe militar de 28 de Maio de 1926, atingindo os domínios da educação e, consequentemente, da literatura para a infância (Gomes, 1997). De facto, neste período, onde se iniciou *o século da criança*, assistiu-se a um aumento notório da produção de livros a ela destinados. Surgem novos estímulos culturais, designadamente com a intensificação da propaganda republicana (e da monárquica que se lhe opunha) e da revolução pedagógica, iniciada por Pestalozzi e Froebel, indutores de uma mudança de atitudes face à infância (Lemos, 1972).

Assiste-se, também, ao surgimento de numerosas colectâneas de livros para crianças, nas quais se destacam as fábulas e obras de carácter tradicionalista, predominando nomes

---

tais como os de Almeida Garrett (1799-1854), Guerra Junqueiro (1850-1923) e as traduções ou adaptações de Charles Perrault, Jakob e Wilhelm Grimm ou ainda, Hans Christian Andersen (Pires, 1983). O conto popular foi outro género que ganhou maior relevo nestas décadas, particularmente com a publicação de obras da autoria de Francisco Adolfo Coelho<sup>1</sup> (1847-1919), Teófilo Braga<sup>2</sup> (1843-1924) e Alexandre Herculano (1810-1877). Já no último quartel do século XIX, emerge a célebre obra pedagógica de João de Deus (1830-1896), também fabulista e poeta, que propõe um novo método global de leitura na sua *Cartilha Maternal* (1876), revelando-se, então, empenhado em renovar e divulgar o ensino da “primeiras letras” (*Idem, op. cit.*, 82).

É ainda neste período que aparecem as primeiras revistas infantis, “devido ao desenvolvimento das técnicas de impressão e ao aumento do público leitor”, e que se revelaram como “as precursoras das inúmeras publicações, que viriam a surgir no século XX” (*Idem, op. cit.*, 86). Nas últimas décadas deste século, foram, igualmente, dados os primeiros passos no campo do teatro infantil, com várias peças publicadas por Maria Rita Chiappe Cadet, entre 1883 e 1885, intituladas *A Mascarada Infantil* e *O Primeiro Baile*.

Vivem-se grandes transformações no que respeita aos modos de vida e às relações familiares, nomeadamente nas leituras que deixam de ter tanta visibilidade nos serões familiares, verificando-se uma ruptura entre o livro que era, até então, expressamente dirigido aos adultos e o livro para crianças, que passam a ser o seu destinatário preferencial (Pires, 1983, 91). Por esses motivos, assistimos ao aparecimento de uma nova visão da literatura para a infância que, segundo Maria Laura B. Pires, “[...] adquiriu a sua dimensão própria e deve ter como fim estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países” (*Ibidem*).

De facto, começou a dar-se maior importância à educação de infância e, mesmo em termos políticos, importava formar as crianças, na medida em que, “as gerações mais novas eram aquelas que haviam de, ou não, assegurar continuidade ao ideal revolucionário” (Lemos, 1972, 19). Com a revolução republicana, nasceu um novo espírito relativamente à literatura para a infância: “Urgia despertar nos espíritos, o sentido cívico que substituísse as velhas ideias de fidelidade e obediência, e desse a cada cidadão a consciência da responsabilidade que tinha no progresso do país” (*Ibidem*). Por isso, há afirmações de que “os ideais democráticos e republicanos dominantes no período compreendido entre 1910 e 1926, as goradas preocupações em torno da alfabetização, da educação pré-escolar e escolar e a afirmação pública dos valores da liberdade, da instrução, do trabalho e do progresso, a par do

---

<sup>1</sup> Em 1879, publica a primeira colectânea portuguesa sob o título *Contos Populares Portugueses*.

<sup>2</sup> Em 1883, publicou a colectânea *Contos Tradicionais do Povo Português com um Estudo de Novelística em Geral*.



incremento da imprensa infantil e das publicações para a infância, terão concorrido para a criação de um clima propício à conformação de uma nova literatura para a infância em Portugal, mais consciente da sua dimensão lúdica e estética e mais liberta, desse modo, da intencionalidade pedagógica e moralizante que inquinou muito da produção anterior” (Gomes, Ramos e Silva, 2007, 14).

A literatura para a infância coeva acusa, em parte, o impulso dessas tendências. Isto verifica-se com Ana de Castro Osório<sup>1</sup> (1872-1935), considerada como a principal impulsoradora da literatura portuguesa para a infância, cujos trabalhos vieram a lume no século XX, e que, a partir de 1897, publicou uma série de fascículos contidos na sua revista *Para as Crianças*, onde predominam contos tradicionais “tirados da boca do povo”, direccionados para a educação cívica e patriótica imposta pelos novos ideais (Lemos, 1972). Esta intenção manifesta-se também noutra obra da autora em questão, publicada em 1918, *De Como Portugal Foi Chamado a Entrar em Guerra – Histórias para Crianças*. E como ela, muitos outros autores apareceram nessa época dentro do mesmo espírito, fazendo-se sentir a ideia de que a literatura parece estar ao serviço da propaganda. Muitos autores tentaram combater essa tendência, mas nenhum conseguiu alcançar o grande objectivo de formar, simultaneamente, o gosto literário e a defesa de um ideal de vida (*Idem*).

Com o passar do tempo e em resultado de múltiplas transformações, aumenta significativamente a produção de livros dirigidos à infância. Nas primeiras décadas do século XX, com a particular finalidade de combater o analfabetismo em Portugal, surgem obras de carácter pedagógico e formativo, de figuras como José Francisco Trindade Coelho<sup>2</sup> (1861-1908), Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921), Ana de Castro Osório (1872-1935), ou ainda, Virgínia Castro e Almeida (1874-1945), entre muitos outros (Pires, 1983).

Também por esses anos, durante o período da Primeira República e a primeira fase da ditadura salazarista, se traçavam em Portugal outros movimentos, mas desta vez de cariz nacionalista, ou seja, mais especificamente ligados à tradição e aos valores do país. No entanto, esta ainda não era considerada literatura puramente dedicada às crianças. Os autores procuravam, de uma forma simples, ensinar e transmitir narrativas ligadas à história e da vida de Portugal. Surgem, então, obras inspiradas em poesias marcadas até hoje na história da literatura para a infância, como *Os Lusíadas* (1572) e *A Nau Catrineta* (1703). Afonso Lopes Vieira (1878-1946) e Jaime Cortesão (1884-1960) foram dois dos autores que revisitam a história dos descobrimentos portugueses nos seus textos.

---

<sup>1</sup> Em 1899, Ana de Castro Osório publica uma colectânea de contos no livro *Alma Infantil*. Em 1907, funda *O Jornal dos Pequeninos* e, em 1922, publica a obra *Viagem Aventurosa de Felícia e Felizardo*.

<sup>2</sup> Na mesma linha de pensamento de João de Deus relativamente à alfabetização, Trindade Coelho publica em 1901, o *ABC do Povo*.

---

Nos anos após a Primeira Guerra Mundial, a literatura para a infância conquistou um prestígio indubitável. Escrever para crianças passou a motivar um número apreciável de escritores para os quais esta produção literária era significativa. Nessa linha de pensamento, surgem várias obras da autoria de António Sérgio (1883-1969) tais como, uma colectânea de contos tradicionais intitulados *Na Terra e no Mar*, datado de 1924; *Contos Gregos* (1925), *A Dança dos Meses* (1926), *O Ratão Peladão* (1926), ou ainda, *Os Conselheiros do Califa*, em 1927. A seguir, surge uma das obras certamente mais significativas no panorama da literatura para a infância do século XX, pela mão do grande romancista e novelista Aquilino Ribeiro (1885-1963), que se destaca com aquele que é seguramente o “clássico” mais evidente da nossa literatura para a infância: *O Romance da Raposa* (1924), publicação pela qual veio quebrar a tradição que até então prevalecia nos textos destinados aos mais novos. Mais tarde, e com essa mesma qualidade literária, Aquilino Ribeiro assina, em 1933, uma adaptação sob o título de *Peregrinação de Fernão Mendes Pinto: Aventuras Extraordinárias de Um Português no Oriente* e, em 1962, escreve *O Livro de Marianinha: Lengalengas e Toadilhas em Prosa Rimada*, que só publica mais tarde, em 1967 (Gomes, 2005).

Esta é a idade do intimismo e do psicologismo, uma vez que, na primeira metade do século XX, era atribuída uma enorme importância ao universo da criança, que passa a ser objecto de correntes artísticas como o dadaísmo e o surrealismo. Mas como consequência destas tendências, surgem incertezas quanto à produção de obras para crianças e obras cujo tema é a infância. Pode aqui ser referido António Botto (1897-1959) com os seus temas *O livro das Crianças* (1931) e *O Meu Amor Pequeno* (1934), ou ainda Augusto de Santa Rita (1888-1956), que, com a sua colectânea *O Mundo dos Meus Bonitos*, publicada em 1920, se afasta completamente do livro para crianças (Pires, 1983).

Mas, se as tendências gerais da literatura originaram algumas discussões, também elas favoreceram nos autores, com a verdadeira vocação para a literatura para a infância, “o aprofundamento e enriquecimento dos temas e figuras, a delicadeza e naturalidade das descrições, o sentido poético do real” (Lemos, 1972, 26).

O período entre as duas guerras fica marcado na nossa literatura para a infância, pois, para além dos grandes nomes que se destacaram pelo seu contributo, aparece um leque de escritores especializados na área da literatura para a infância que, pelo seu interesse narrativo e pela qualidade literária das suas obras, se distinguem dos anteriores. Fernando de Castro (1889-1946) e Adolfo Simões Müller (1909-1989) foram dois desses autores que revelaram a sua capacidade de escrever para pequenos leitores (*Idem*).

Na perspectiva de José António Gomes (1997), os anos 60 foram expansivos, trazendo à literatura para a infância duas tendências: por um lado, o “conservadorismo”, implicando uma aceitação dos princípios tradicionalistas instaurados pelas ideologias do Estado Novo, e,

por outro, o humor e a crítica, assistindo-se então a uma literatura que põe em causa a realidade social vigente, ao mesmo tempo que propõe modelos de conduta inovadores.

É no último quartel do século XX, precisamente em 1970, que se estreia Luísa Ducla Soares, escritora contemporânea de textos literários para a infância, com o seu primeiro volume de poesia, intitulado *Contrato*. Dois anos depois, Luísa Ducla Soares publica a sua primeira obra destinada às crianças: *História da Papoila*, pela qual, em 1973, o Secretariado Nacional de Informação (SNI) pretendeu atribuir-lhe o Grande Prémio de Literatura para a Infância “Maria Amália Vaz de Carvalho”, mas que a autora recusou, por motivos ideológicos e políticos.

Novas mudanças decorrem do 25 de Abril de 1974, nomeadamente aos níveis político, socioeconómico e cultural. José António Gomes sustenta que “o fim da Censura, a livre expressão e circulação de ideias e a abertura de Portugal ao exterior favoreceram o aparecimento de iniciativas ligadas à reflexão sobre o mundo da criança, a par de uma certa renovação no domínio da literatura que lhe é destinada – a qual resulta da possibilidade de escrever e publicar num clima de liberdade” (Gomes, 1997, 43).

Com os progressos técnicos das artes gráficas assiste-se ainda à revelação de um novo género literário – o álbum narrativo – que conheceu um *boom* significativo por volta dos anos 60/70 do século XX, em alguns países de Europa, como foi o caso do Reino Unido, da Alemanha ou ainda da França, com a afirmação de nomes que ainda hoje são referências neste âmbito e dos quais distinguimos, a título meramente exemplificativo, Maurice Sendak, Mercer Mayer e Leo Lionni. Em Portugal, todavia, só começaram a aparecer os primeiros álbuns, nos finais dos anos oitenta e na década de noventa. Foram vários os autores que, ao nível internacional, se destacaram enquanto criadores de álbuns para crianças. Alguns dedicaram-se somente à sua escrita, outros tomaram o duplo papel de autores/ilustradores. Contudo, em Portugal, esta é uma área ainda pouco explorada e, por isso, o número dos seus autores não é muito significativo, destacando-se a produção de figuras como Leonor Praça, Maria Keil, Cristina Malaquias, Manuela Bacelar e, mais recentemente, Marta Torrão ou Alain Corbel, entre outros (Gomes, 2003; Ramos, 2007).

Nas últimas décadas do século XX, precisamente no período decorrente entre os finais dos anos 70 e os princípios de 90, a literatura infanto-juvenil conhece uma maior evolução em Portugal. Na origem deste acontecimento estão fenómenos como a renovação de numerosas bibliotecas escolares; a criação da disciplina de Literatura para a Infância, nos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do Ensino Básico, nas escolas do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação; a divulgação crescente de exposições, seminários, colóquios, e acções de formação no âmbito desta área da literatura; a publicação de alguns volumes, como é o caso das publicações de Maria Laura Bettencourt Pires, com a sua *História da Literatura Infantil em Portugal* (1983), assim como Natércia

---

Rocha, com uma *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (1984), ambas editadas nos anos 80; a manifestação das primeiras revistas sobre crítica literária; e o surgimento de um conjunto de trabalhos de investigação, realizados no âmbito de mestrados, e que continuam a ser referência nos estudos da Literatura para a Infância em Portugal (Gomes, 1997).

### 3. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E O UNIVERSO DA CRIANÇA

*A aventura de ler começa muito cedo. A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. A leitura começa antes da leitura. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objetos que lhe são familiares* (Traça, 1992, 75).

Pelo caminho longo e complexo, que percorre desde a sua entrada na educação pré-escolar até ao final do 1º ciclo da educação básica, a criança passa por inúmeras transformações a vários níveis, sejam eles de índole físico, psicológico, linguístico-literário, social, entre outros (Couto, 2003). A literatura para a infância apresenta-se como um mediador, por excelência, na transmissão de saberes, ao qual a criança tem acesso desde mais tenra idade. Neste sentido, parece-nos relevante uma análise do seu papel na própria formação da criança.

#### 3.1. INTERESSE DA FAIXA ETÁRIA NA RELAÇÃO CRIANÇA/LIVRO

Segundo Ramiro Marques (1991), “a relação que a criança estabelece com a literatura para a infância, pelo menos de forma consciente, tem como veículo prioritário o livro”. Natércia Rocha (1984) sustenta que, para uma melhor compreensão do afínco desta relação, devem ser tidas em consideração as alterações que se têm feito sentir no que respeita ao estatuto da criança na sociedade e ao tipo de livros que lhe são destinados, isto perante os progressos entendidos na área da psicologia infantil.

Vários estudos têm sido elaborados no sentido de se analisar a forma como é utilizada a literatura para a infância em contexto de jardim-de-infância e se perceber qual o seu impacto na própria formação da criança. Tal como o estudo realizado por Robert Thorndike, outros têm permitido verificar que as crianças a quem são lidas histórias desde tenra idade são aquelas que, posteriormente, se tornarão mais hábeis na leitura (1973, in Hohmann & Weikart, 1997, cit. Brito, 2004).

Pesquisas recentes têm demonstrado ainda a pertinência de outros domínios ligados às relações da criança com a leitura. Em *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, J. A. Appleyard demonstra que, para além das estruturas cognitivas que

caracterizam a criança, também o seu envolvimento afectivo, as relações interpessoais e os papéis sociais são outros agentes significativos na determinação da relação que poderá estabelecer com o livro. Não nos é, por tal, possível encará-lo como linear, uma vez que por estar submetido a outras influências, define-se como um processo complexo e, por conseguinte, sujeito ao possível fracasso (Appleyard, 1991, cit. Bastos, 1999).

Na opinião de Appleyard, distinguem-se cinco fases na apropriação da leitura, desde a idade pré-escolar à idade adulta, referindo-se a atitudes e intenções por parte do leitor, determinantes na sua relação com a leitura. O mesmo autor discrimina assim o leitor enquanto *player* (pré-escolar); o leitor como *herói* (1º e 2º ciclos); o leitor como *pensador* (adolescência); o leitor enquanto *intérprete* (estudante do secundário/universitário); e o leitor *pragmático* (idade adulta) (*Ibidem*).

Atendendo ao nosso interesse em situarmos esta dissertação em contexto pré-escolar, é o primeiro leitor, enquanto *player*, que se afigura para nós de maior interesse. Trata-se de uma fase em que a criança, ainda ouvinte de histórias, assume o lugar de actor principal na superação dos seus conflitos interiores.

A relação que a criança estabelece com a leitura está, como vimos anteriormente, associada a especificidades psicológicas mas também de índole sócio-emocional. Ainda na sua origem, está o lugar da família e, consecutivamente, da escola enquanto veículos privilegiados na orientação e promoção da leitura. E não podemos, todavia, deixar de nos questionarmos acerca da faixa etária, também factor relevante do desenvolvimento psicológico e afectivo da criança.

Assim sendo, parece-nos exequível estabelecer uma analogia entre os interesses de leitura e o desenvolvimento psicológico da criança. Com a mesma concepção, Juan Cervera apresenta-nos algumas adaptações do quadro proposto por Jean Piaget, no qual se distinguem quatro estádios de desenvolvimento, desde o nascimento até à adolescência: Estádio *sensorio-motor* (dos 0 aos 2 anos); estágio *pré-operatório* (dos 2 aos 7 anos); estágio das *operações concretas* (dos 7 aos 11/12 anos); e estágio das *operações formais* (dos 11/12 aos 15 anos).

Contudo, e procurando, uma vez mais, centrar o nosso estudo em crianças de idade pré-escolar, concentrar-nos-emos apenas nos dois primeiros estádios. Desta forma, e apoiando-nos na teoria piagetiana, dedicaremos atenção ao estágio *sensorio-motor* (dos 0 aos 2 anos) ao qual estão associadas, nos primeiros meses, as rimas infantis e, a partir do primeiro ano, surge a necessidade do contacto com livros de jogos e álbuns simples que ofereçam imagens representativas de objectos do meio mais próximo da criança. O estágio *pré-operatório* (dos 2 aos 7 anos) está directamente relacionado com a aparição da função simbólica e das estruturas básicas de aquisição da linguagem. Estas funções permitem que a criança esteja progressivamente apta para as operações fundamentais como a representação. Permitem-lhe actuar sobre as coisas, não só materialmente, mas também interiorizando os esquemas de acção em

---

representações e realizando ainda imitações temporizadas (Cervera, 1991). Nesta etapa da sua formação, a criança vai reconstruindo as aquisições anteriores e organizando os dados recebidos através dos sentidos, categorizando, assim, a realidade (Couto, 2003).

Cervera salienta como uma das características primaciais do comportamento intelectual da criança, o *egocentrismo*, que, segundo o autor, se articula com três outras categorias: o *realismo*, em que a criança adopta a sua perspectiva do mundo como objectiva e absoluta, buscando assim “coisificar” os seus pensamentos, sentimentos e fantasias; o *animismo*, que conduz a criança a atribuir vida a objectos inanimados e explica a sua preferência por contos e fábulas com personificações e antropomorfismos; e, por fim, o *artificialismo*, relacionado com a atribuição da origem das coisas naturais à acção explícita de um criador (Cervera, 1991). Cervera argumenta que “na sua descoberta do mundo, tudo é novo para a criança, pelo que entre os seus interesses figura tanto o normal como o exótico, o lógico como o absurdo, tudo o que abre perspectivas enormes para a literatura” (1991, cit. Bastos, 1999, 35).

De igual modo, Nelly Novaes Coelho (1985) estabelece um paralelismo entre o desenvolvimento psicológico da criança e a literatura para a infância, dando especial realce à adequação das características dos livros ao seu receptor. Para tal, faz referência a duas fases distintas: uma primeira, que denomina de *primeira infância* (dos 15/18 meses aos 3 anos), caracterizada pelas noções de Movimento e Emotividade. Segundo esta autora, “livros de imagens que estimulem a percepção visual e motriz dos pequenos, ou que atendam de maneira geral às necessidades básicas dessa fase, devem fazer parte dos brinquedos da criança”. Outra fase designada por *segunda infância* (dos 3 aos 6 anos) corresponde à Fantasia e Imaginação da criança. Para Nelly Novaes Coelho, “os livros adequados a esta fase devem ainda apresentar muitas imagens, cujo significado pode ser sugerido ou completado com textos curtos e elucidativos, pois esta é também a fase de consolidação da linguagem, quando as palavras devem corresponder às figuras. Daí que a natureza das ilustrações devam ser realistas, isto é, corresponder à verdade do que as histórias contam” (*Idem*).

Segundo Ana Luísa Brito, vários psicanalistas referem-se ainda à importância do livro enquanto “objecto transaccional, equivalente a qualquer objecto eleito pela criança, para lhe transmitir conforto e segurança” (Brito, 2004, 89). Recorrendo às palavras de Jesualdo, a autora diz-nos que “a literatura para a infância responde às exigências da sua (da criança) psique durante o processo de conhecimento e apreensão, que se ajustam ao ritmo da sua evolução mental” (Jesualdo, 1982, cit. Brito, 2004, 89).

Ainda segundo Javier García Sobrino, “o hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência”. Na perspectiva do autor, “a estruturação do pensamento é estimulada pelo enri-

quecimento do vocabulário, pelo aperfeiçoamento da expressão oral e escrita e pela exigência de concentração, relação, reflexão, comparação e previsão” (García Sobrino, 2000, 31).

Nessa mesma linha de pensamento, Rui Veloso e Leonor Riscado equiparam, por um lado, a literatura para a infância a um brinquedo por permitir à criança inúmeras explorações e descobertas; e por outro lado, a um “segredo”, enquanto objecto (o livro) desencadeador da sua imaginação. Estes autores consideram fundamental para a criança o contacto precoce com livros para a sua idade, uma vez que constituem “um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipótese sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes” (Veloso e Riscado, 2002, 27).

Em suma, e numa tentativa de unificar as várias perspectivas analisadas, recordemos que são várias as funções atribuídas à literatura para a infância. Para além de possibilitar na criança o desenvolvimento de competências linguístico-literárias, fomenta ainda o seu gosto estético e criatividade, e facilita o estímulo da sua imaginação.

### 3.2. POTENCIALIDADES DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

*A literatura infantil oferece à criança a possibilidade de voar por terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundos imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade; diga-se, aliás, que a criança comunga naturalmente, por inerência, da simplicidade simbólica das coisas, sobre as quais ainda conserva um olhar transparente, deslumbrado e deslumbrante, de mágico fascínio e encanto (Couto, 2003).*

Pelas várias funcionalidades que apresenta, esta literatura capacita a criança para o desenvolvimento de várias competências. Mais do que fomentar nela o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias, a literatura de recepção infantil abre portas para exterior, auxiliando a criança, movida por sentimentos e emoções, na construção de uma inteligência sócio-emocional.

Nas palavras de José Couto entendemos que, para a criança, os textos que integram uma obra literária são muito mais do que meras palavras; são, como refere, “[...] palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de acção, de vida” (Couto, 2003, 209). Assim, ao mesmo passo que vai mergulhando na magia das palavras e entrando em mundos imaginários e simbólicos, para quase transfigurar a realidade, a criança vai tomando conhecimento de outras realidades alternativas possíveis, que a ajudam, muitas vezes, a encontrar a solução para os seus conflitos interiores, vencendo medos e sobressaltos e compreendo melhor o mundo que a rodeia. Mas

---

antes de nos debruçarmos sobre estas questões, interessa analisar o que dizem outros autores relativamente às funções pedagógicas da literatura para a infância.

Na verdade, o livro apresenta-se como um objecto desencadeador de reais potencialidades no desenvolvimento global da criança. Segundo Rosa Ramos Novo, torna-se “[...] irrefutável a necessidade de livros infantis para a criança à altura das suas capacidades, interesses e necessidades e, de igual modo, é inegável o interesse da sua produção, realização, concepção e criação por adultos conscientes do seu impacto para a formação e desenvolvimento da criança” (1994, 71).

Segundo Jaime García Padrino, é com a literatura para a infância que a criança inicia a sua formação literária, desenvolvendo a sua sensibilidade, estimulando a motivação e a criação de hábitos de leitura, mas, também, facilitando a sua entrada na literatura adulta e o impulsionar de uma formação linguística absoluta (García Padrino, 1992, cit. Brito, 2004).

António Almeida considera que “as histórias infantis, particularmente os contos, embora construídas muitas vezes com uma finalidade recreativa, sempre veicularam conhecimentos e valores, evidenciaram manifestações do comportamento humano e têm tido com frequência situações reais como fonte de inspiração. A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, 40).

De acordo com este autor, as histórias infantis contribuem, por um lado, para *estimular a criatividade* da criança enriquecendo o seu imaginário, revelado nas recriações que fazem das histórias que ouvem ou até mesmo na sua capacidade de inventar histórias novas.

Por outro lado, permitem *desenvolver a memória, a capacidade de atenção e a compreensão* da criança, com os momentos de concentração proporcionados que facilitam na criança a captação de determinados pormenores, tanto na ilustração como no texto. Fomentam, ainda, a articulação de ideias que se vão consolidando, fundamentalmente, através da relação de empatia construída entre o contador de histórias e a criança, e dos hábitos de leitura que esta vai adquirindo. Também possibilitam o *enriquecimento do léxico* da criança, promovendo a diversificação do seu vocabulário. Em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, o livro é considerado um instrumento fundamental no contacto com a escrita.

Investigador no processo de ensino/aprendizagem da leitura, Ramiro Marques refere que o desenvolvimento da linguagem, a compreensão do mundo e a aprendizagem da leitura surgem como as principais finalidades das actividades relacionadas com a literatura para a infância (Marques, 1991).

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, os livros contribuem para a descoberta do prazer da leitura e para o fomento da sensibilidade estética na criança, devendo a sua escolha obedecer a critérios específicos de estética literária e plástica. No contacto com o texto manuscrito ou impresso e identificando as diferentes formas que corres-



pondem a letras, a criança apodera-se da especificidade do código escrito: “Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem nesse domínio” (Ministério da Educação, 1997, 70-71).

Se a literatura para a infância apresenta funcionalidades de carácter pedagógico, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de competências linguísticas e literárias na criança-leitora, simultaneamente desperta a criança para outros domínios. Assim, referindo-nos ainda à perspectiva de António Almeida, outra das potencialidades da literatura para a infância prende-se com o facto de servir para *apurar a inteligência* da criança ao confrontá-la com os chamados conflitos cognitivos, isto é, estimulando-a para a resolução de enigmas presentes nas histórias que lhe são contadas. Este é um aspecto crucial que transporta a criança para outros horizontes para lá das experiências do dia-a-dia, obrigando-a encontrar soluções e estimulando a tomada de decisões para a resolução de problemas. Por fim, salienta a importância deste género no *desenvolvimento da socialização* da criança. De facto, a literatura para a infância tem um relevante papel socializador apresentando modelos e valores numa fase determinante na construção da personalidade da criança. Este mesmo processo de socialização manifesta-se, desde logo, na relação que o contador de histórias estabelece com o receptor, através da partilha de saberes e opiniões relativos à problemática instaurada no conto. Almeida salienta outro aspecto relacionado com a discussão de ideias presentes nas histórias infantis que estimulam a autoconfiança da criança, convidando-a a expressar espontaneamente as suas opiniões e preocupações (Almeida, 2002, 141).

Com a análise acima descrita, pudemos verificar quão extenso é o leque de potencialidades proporcionadas pelas histórias de potencial recepção infantil. Todavia, é importante não menosprezar uma certa especificidade na sua utilização, particularmente num contexto de jardim-de-infância. O educador deve ter em consideração determinados aspectos que favorecerão positivamente a interacção com a criança e, consecutivamente, a promoção do gosto pelos textos que lhe são destinados.

Em idade pré-escolar, a criança ainda não dispõe das habilidades essenciais para a decodificação do código escrito, sendo a oralidade a que predomina, e, na maioria dos casos, institucionalizada na “hora do conto”. Ao entregarem-se a esta prática, os educadores utilizam essencialmente a expressão corporal e a leitura expressiva. Identificando-se com a própria história que narra, o educador esforça-se para que o seu timbre, a inflexão da sua voz, as pausas, o ritmo, os gestos e os movimentos revelem o seu entusiasmo. Desta forma, gerar-se-á um clima de empatia revelado pela atenção e participação manifestadas pelas crianças. Estas

---

sentir-se-ão de tal forma envolvidas no conto que compreenderão que o educador as transporta para lá das palavras ditas.

Contudo, há que ter em atenção o teor da história e a própria interpretação que a criança faz dela. Embora certos estudos tenham vindo a demonstrar que a partir dos 3 anos a criança consegue distinguir o real do imaginário, nem sempre isso se verifica (Almeida, 2002, 142). Desta forma, o livro não pode e nem deve ser apenas pensado com uma finalidade pedagógica, para efeitos de leitura. Devemos, sim, enquanto educadores de infância, ter a preocupação de narrar histórias no sentido de possibilitarmos na criança a resolução das suas angústias e problemas mais íntimos. Como afirma Bruno Bettelheim, em a *Psicanálise dos Contos de Fadas*, “para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação. Tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (Bettelheim, 1985, 70).

#### 4. DIFUSÃO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

À entrada no jardim-de-infância, a maioria das crianças já terá tido acesso a várias formas de literatura para a sua idade. Desde o reconto de histórias tradicionais ao contacto com o livro propriamente dito, muitas delas já terão visto avós, pais ou irmãos no lugar de um “contador de histórias”. Porque a literatura para a infância conserva um lugar privilegiado no seio da família, parece-nos de grande interesse uma primeira e breve abordagem, neste capítulo, ao papel dos pais face à promoção de hábitos de leitura nas crianças. Contudo, esta função da família não deixa de ser complementada com o papel da escola, que surge, ela também, como outro mediador fulcral para um percurso futuro do indivíduo face à leitura.

Tencionando analisar os propósitos da sua incidência no contexto de educação pré-escolar, procuraremos definir o papel do próprio educador de infância na utilização e divulgação da literatura para a infância, que tem justificado recentemente a investigação nesta área.

##### 4.1. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E A FAMÍLIA

Como fomos verificando através das leituras realizadas, esta literatura permite inúmeras aprendizagens a vários níveis, apresentando-se, assim, como uma matéria privilegiada na educação da criança.

A propósito da função educativa da leitura e, naturalmente, da literatura para a infância, Glória Bastos diz que “é indiscutível a importância que actualmente se atribui à questão da leitura. Se o contexto social e cultural dos nossos dias se revela particularmente aberto às mais diferentes formas de comunicação, também é verdade que a leitura se assume igualmente como uma prioridade educativa” (Bastos, 1999, 283).

Com efeito, e ressaltando a ideia de Esther de Lemos, “o primeiro papel do livro na educação da criança deve ser o de criar hábitos de leitura; desenvolver o sentido crítico e o raciocínio, formar o gosto e dar asas à imaginação, estimular em suma as qualidades especificamente humanas, as intelectuais e as morais, mediante um texto que se imponha pelo seu real valor” (Lemos, 1972, 28). A literatura para a infância surge, então, como uma área determinante para a aquisição de valores que se revelam de grande importância tanto para a formação intelectual da criança, como lhe permite, igualmente, “estruturar a sua imaginação e constituir um importante motor de sensibilidade e da reflexão” (Bastos, 1999, 283). Também no plano social, a literatura para a infância promove um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, capacitando-o ainda para uma participação activa na sociedade. É, portanto, fundamental que a criança seja estimulada no sentido de criar hábitos de leitura, já que é na infância que ocorrem as etapas essenciais para essa consolidação.

A difusão da literatura para a infância conta com o apoio e a cumplicidade de vários mediadores, destacando-se como mediadores tradicionais a família, os educadores e professores ou até mesmo os técnicos de animação das bibliotecas. Todos eles podem servir de ligação entre a criança e o livro. Para já, e relativamente a esta questão, iremos centrar-nos no lugar da família. Pois, complementarmente com a escola/o educador de infância, a família precisa de adoptar atitudes e comportamentos diversificados e dinâmicos que despertem na criança o gosto pela leitura.

Todavia, esta não é uma tarefa fácil ou automática. É, de facto, imprescindível todo um leque de atitudes adaptadas e organizadas. Retomando as palavras de Victoria Fernández (1996, cit. Bastos, 1999, 64): “Não basta que o mago tire livros da cartola, que as crianças pintem a cara, se disfarcem e joguem com os livros, ou que um autor chegue à escola como um simpático colega para convencer a gente jovem do interesse da leitura. O espectáculo, a surpresa e a novidade resultam bem, divertem, mas em si mesmas não são suficientes para convencer e instaurar hábitos culturais com solidez”.

Para que todas estas experiências permaneçam nas mentes das crianças, é fundamental que se criem espaços e contextos adequados e propícios a este contacto com o livro. Glória Bastos sublinha que “[...] dessas experiências geralmente ficará apenas uma recordação mais ou menos divertida, se não forem acompanhadas de um ambiente social propício, de infra-estruturas básicas e, sobretudo, de adultos amantes do livro e da leitura, bem informados e convencidos do papel fundamental que desempenham na formação de hábitos de leitura e,

---

num sentido mais amplo, na formação de cidadãos despertos e com curiosidade intelectual” (Bastos, 1999, 284)<sup>1</sup>.

Na verdade, os primeiros mediadores neste contacto da criança com a literatura para a infância são certamente os pais. E, por isso, devem necessariamente estar informados sobre a influência que assumem as suas actuações. Com isto, e aproveitando as palavras de Mercedes Gómez del Manzano (1988, 18), “cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio; de valorização, de sossego”.

Entende-se, assim, que a leitura começa muito antes de se saber ler. Por isso, é indispensável que os livros façam parte do dia-a-dia da criança, desde muito cedo. Em idade pré-escolar, as primeiras leituras que as crianças fazem são realizadas através da ilustração, daí a importância de uma escolha acertada de livros com imagens de qualidade. Estas permitem, desde logo, estimular na criança a sua criatividade e a sua própria linguagem (Bastos, 1999).

No entanto, não basta o incentivo dos pais. É importante que demonstrem o seu agrado para com os livros e que lhes possibilitem um contacto com uma maior diversidade de livros, alimentando conversas e troca de opiniões sobre aspectos de um determinado livro ou história. Concordamos com Glória Bastos quando afirma que “dizer às crianças para ler, está certo, mas melhor ainda é mostrar que nós também lemos. Conhecer os livros para os mais novos, ser capaz de dialogar sobre as referências de cada um, visitar com eles bibliotecas e outros locais onde se pode encontrar livros, são apenas alguns exemplos de um conjunto de atitudes que pode propiciar o desejo e o gosto pela leitura” (Bastos, 1999, 285).

A importância da família na promoção da leitura tem sido objecto de estudo de alguns autores. Glória Bastos faz uma referência a algumas das “recomendações” presentes nessas obras que, dirigidas aos pais, vêm alertá-los para atitudes indispensáveis a terem no acompanhamento dos filhos. Esta autora alerta para a pertinência de dar livros às crianças antes mesmo de saberem ler, de ler e contar histórias, preservando sempre momentos de leitura partilhada, mesmo quando a criança já souber ler. Por outro lado, refere que o adulto deve evitar impor de forma autoritária os seus gostos pessoais, permitindo à criança o contacto com todo o tipo de livros, desde a ficção aos livros de informação, considerando sempre que a leitura não deve servir apenas objectivos utilitários.

Da mesma forma, em *Formar Crianças Leitoras*, Josette Jolibert enumera alguns dos aspectos a ter em conta no fomento de uma estreita relação entre a criança e o livro. Assegurando o papel essencial dos pais, enquanto contadores activos de histórias, começa por espe-

---

<sup>1</sup> A esse propósito, interessava uma reflexão mais aprofundada acerca das actividades de promoção e de animação da leitura; ver, entre outras, Maria Montserrat Sarto (2000); António Prole (s. d.); Helena Gil (2006); Cristina Novoa Fernández e Pilar Sampedro Martínez (2006).

cificar aquilo que não deve ser feito, isto é “[...] transformar os serões em trabalhos forçados de leitura para os filhos e para os pais; pedir aos filhos que decifrem, sílaba a sílaba, um texto-teste que não teria para eles outro sentido senão “mostrar o que sabem fazer”. Numa palavra, convid[a] os pais a evitarem dramatizar a aprendizagem da leitura” (Jolibert, 2000, 145).

Pelo contrário, esta autora sugere o interesse de dar a ler aos filhos tudo o que faz parte do quotidiano e da vida familiar da criança, exemplificando com embalagens de alimentos, anúncios publicitários das lojas, sinais de trânsito, programas de televisão, revistas ou jornais, etc. No entanto, indica que os pais não devem obrigá-los a ler nem a soletrar, mas pelo contrário ajudá-los a adivinhar aquilo que mais lhes interessa, dando-lhes pistas para a sua interpretação (*Idem*).

No jardim-de-infância, os pais também ocupam um lugar de destaque na abordagem da literatura dirigida às suas crianças. Tal como a autora, consideramos que “os pais são igualmente os nossos correspondentes privilegiados, os nossos colaboradores regulares, como destinatários dos escritos da classe ou da escola. São-lhes dirigidas as cartas, os pedidos de receitas, de material ou de instruções. Inversamente, pedimos-lhes que [...] ponham à disposição toda a documentação escrita susceptível de nos interessar” (Jolibert, 2000, 146).

Para que os pais e a escola possam estabelecer uma parceria, devem ser criadas e preservadas todas as condições passíveis de uma colaboração efectiva. Segundo Josette Jolibert (2000), os pais devem participar, quer na instalação da biblioteca da escola, podendo colaborar na escolha dos livros e de outros materiais literários, quer na própria dinamização do espaço, na organização e promoção de feiras do livro no jardim-de-infância, alargando assim os seus conhecimentos acerca da literatura para a infância e acedendo a outro tipo de livros que não aqueles que vêm nos hipermercados.

É fundamental, ainda, que os educadores de infância incentivem os pais a uma participação activa na rotina diária do jardim-de-infância, convidando-os, por exemplo, a contarem uma história ao grupo de crianças.

Fundamentalmente, a família não pode nem deve ser vista como uma mera participante, mas, sim, como agente decisivo numa relação de complementaridade face à promoção da literatura para a infância.

#### 4.2. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

No prolongamento da tarefa iniciada pela família, a escola é outro mediador determinante no culminar de uma íntima relação entre a criança e o livro. Glória Bastos relembra que “a escola é [...] um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar, de forma cativante” (Bastos, 1999, 286).

---

Como referimos já anteriormente, a literatura para a infância tem vindo a suscitar uma atenção acrescida por parte de numerosos autores, nomeadamente no que se refere à sua utilização em salas de jardins-de-infância. No entanto, não deixa de ser uma área de certo modo polémica pela simultaneidade das suas dimensões pedagógica e literária, revelando posições distintas no tocante ao uso abusivo dos textos para fins didácticos.

A literatura para a infância deve ser parte integrante do processo educativo, na medida em que, para Juan Cervera, esta área da produção literária vem responder às necessidades mais íntimas da criança; sendo fruto da cultura que se produz na vida, a literatura para a infância projecta a criança para realidades que lhe são familiares; permite ainda o aproveitamento de elementos folclóricos aproximando a criança do património de uma memória colectiva. Por outro lado, estimula o desenvolvimento da linguagem e de atitudes psicoafectivas positivas, através de uma vertente lúdica e motivadora, despertando o interesse da criança pela leitura e a sua criatividade. Finalmente, contribui para a devolução da palavra do seu poder de convocatória frente à invasão da imagem (Cervera, 1991).

Na verdade, Cervera opõe-se claramente à escolarização da literatura para infância reconhecendo que “la literatura ofrece más como *reflejo de experiencias* que como acopio de conocimientos. De ahí que la «prelación de lo formativo sobre lo instructivo nacional» es determinante y da el verdadero sentido a la relación educativa entre el escritor y el lector” (Cervera, 1991, 22).

Na sua opinião, “utilizar la literatura infantil con fines próximos e inmediatos no pasa de ser mera instrumentalización, y ésta es la cumbre del didactismo. La instrumentalización conduce a agostar los frutos más importantes de la literatura para el niño” (*Idem*, *op. cit.*, 339). Deste modo, considera que a instrumentalização ou escolarização da literatura para a infância poderá travar a necessidade indiscutível de garantir os seus efeitos sobre a criança (*Idem*).

A literatura para a infância deve ser incluída, desde a educação pré-escolar, como actividade lúdica da rotina do jardim-de-infância e não como objecto de estudo. No entanto, a sua difusão pressupõe uma ampla clarificação da sua visão pedagógica por parte do educador de infância.

De acordo com Juan Cervera, é indispensável ao educador um conhecimento mais amplo da literatura para a infância, das suas especificidades históricas, teóricas e estéticas. Este autor defende um aprofundar da sua vertente pedagógica, superior à didáctica e o seu emprego racional baseado em conceitos pedagógicos, fazendo uso dos vários géneros literários. Reforça ainda a valorização desta literatura pela sociedade, no sentido de ser facilitado o seu acesso pela criança, em contexto escolar. Por fim, salienta o seu aproveitamento ocasional, através de formas variadas de animação da leitura (Cervera, 1991).

Já na perspectiva de Soriano, a função pedagógica da literatura para a infância é mais abrangente. Ao contrário do que presentemente se discute acerca da sua gratuidade, na interpretação deste autor, o livro para crianças define-se como uma mensagem – ainda que a principal mensagem nele difundida seja a inexistência de informação –, na medida em que estabelece uma comunicação entre o locutor e a criança. Este autor entende-a como uma literatura de puro entretenimento, onde o divertimento importa mais do que propriamente a preocupação em preencher lacunas ao nível dos conhecimentos (1975).

Distinguindo a instrumentalidade do utilitarismo no texto literário para crianças, Rui Marques Veloso defende que deve ser abolida “[...] liminarmente qualquer tipo de visão utilitarista da literatura criada para crianças que desvirtue a gratuidade de um bom livro para os jovens receptores” (Veloso, 2002, 109). Na sua perspectiva, apenas a instrumentalidade tem viabilidade uma vez que “[...] o texto veicula informação que é recebida e assimilada pelo leitor em função das suas vivências e das suas necessidades” (Veloso, 1994, 119).

A literatura apresenta-se como uma manifestação artística que, por tal, “não quer ser pretexto nem trampolim para aquisições de conhecimentos”, cumprindo “todas as suas funções ao provocar o prazer estético que resulta da sua plena fruição” (Veloso e Riscado, 2002, 28).

#### 4.2.1. A CRIANÇA, O LIVRO E O EDUCADOR DE INFÂNCIA

A utilização da literatura para a infância no contexto educativo tem levantado certas questões, nomeadamente no que respeita à mediação estabelecida entre a criança e o livro. As reflexões anteriormente descritas confirmam a pertinência dos vários intermediários que, de forma diferenciada, vêm propiciar esse encontro.

No jardim-de-infância, é ao educador que cabe esta função de, através de acções estruturadas e pensadas, gerar leitores despertos, tendo sempre em mente as indissociáveis vertentes estéticas, emocionais e intelectuais do texto literário destinado aos mais pequenos (Veloso e Riscado, 2002).

No entanto, esta actuação do educador de infância pode estar condicionada por um conjunto de factores determinantes para que a leitura se faça, que passam, desde logo, quer pela sua disponibilidade física e emocional, quer pela das crianças para o próprio acto de leitura.

A motivação da criança para a literatura passa ainda pelo recurso a vários meios, que, sempre que possível, deverão incluir a participação e colaboração dos destinatários preferenciais. A “hora do conto” e a animação da leitura são, segundo Rui Veloso e Leonor Riscado (2002, 28), “duas excelentes propostas passíveis de gerar e fazer crescer leitores indefectíveis porque ouvir ler e ler, mergulhar em sucessivos banhos de livros são formas privilegiadas de

---

partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual”. Logo, a existência de uma pequena biblioteca na sala do jardim-de-infância é indispensável, definindo-se como um lugar e um instrumento que possibilita às crianças “[...] uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer, quer em articulação com actividades programadas” (Bastos, 1999, 297). Para a estruturação deste espaço, frequentemente apelidado de “cantinho da leitura”, competirá ao educador de infância a escolha de material literário adequado ao público que atende, fundamentada em critérios específicos.

Numa reflexão sobre os acervos bibliográficos geralmente manipulados pelo público infantil, Leonor Riscado afirma, desoladamente, que nos encontramos perante “[...] um panorama não muito animador; na maior parte dos casos, o livro enquanto artefacto e obra de arte, é substituído, nas preferências do público, pelo material vídeo, de mais fácil consumo e digestão e, quando se trata do livro, ele mesmo, a fatia preferida é a dos sucedâneos dos vídeos, em edições importadas e pessimamente traduzidas, às vezes, cretinizantes, com ilustrações confrangedoras e de enorme mau-gosto, ultrapassando o pior do kitsch” (Riscado, 2002, 119).

Na nossa opinião, um olhar atento aos livros que o educador de infância poderá colocar à disposição da criança deverá constituir uma tarefa realizada através de uma análise criteriosa e ponderada, que deve obedecer a exigências várias, desde a composição gráfica do livro; a gramagem do papel; a mancha gráfica, a linha e os seus caracteres, em suma, da configuração do texto que surge distribuído pelas páginas; a relação intersemiótica entre o texto icónico e o texto verbal; o estudo de componentes ilustrativas e de índole paratextual como a capa e a contracapa, e do jogo estabelecido entre elas; a composição das páginas e da sua articulação; e a decoração das guardas dos livros. Outros aspectos a ter, ainda, em consideração na escolha de livros, especificamente dirigidos a crianças de jardim-de-infância, prendem-se com a qualidade das traduções, a adequação à faixa etária, assim como os valores que neles podem ser veiculados.

A propósito da selecção dos livros para crianças, Javier García Sobrino aponta como principais critérios o formato resistente a uma manipulação pouco experiente, o texto que não deve ser demasiado extenso, as ilustrações bem visíveis e claras, por conteúdos simples mas não simplistas, os temas que devem estar relacionados com realidades próximas das da crianças (García Sobrino, 2000).

Relativamente à apropriação dos géneros literários, a maioria dos estudos que se debruçam sobre a literatura para a infância e especificamente sobre a sua difusão em contexto de jardim-de-infância, demonstram um particular apreço pela utilização pedagógica dos contos de fadas, não excluindo, todavia, o recurso a outros géneros da produção editorial



para a infância, tais como o álbum narrativo infantil, que tem adquirido uma particular notoriedade nas últimas décadas.

Ao oferecer um livro à criança deve-se ter em atenção a faixa etária e o desenvolvimento intelectual em que se encontra, pois, “[...] por muito interessante que possa ser, o livro falhará o alvo se o seu destinatário preferencial – a criança de um determinado escalão etário – não dispuser ainda das estruturas linguísticas, cognitivas, afectivas e da experiência do real que lhe permitam um acesso minimamente satisfatório ao texto” (Gomes, 1996, 51). Alertando para as diferentes idades – idade cronológica, afectiva, fisiológica e lúdica, e intelectual – José António Gomes afirma que o reconhecimento de um nível etário deve forçosamente englobar a intersecção de todos estes factores (*Idem*).

Assim, o educador de infância pode organizar a sua rotina de forma a estabelecer um momento para a “hora do conto”, actividade geralmente associada a momentos de apaziguamento, calma e concentração. Segundo Emília Traça (1992), a apropriação da “hora do conto” exige por parte do educador um conhecimento profundo das necessidades e interesses dos seus ouvintes, um bom conhecimento da história que pretenderá contar e o domínio das suas estruturas narrativas afim de possibilitar uma certa improvisação, seja ela autêntica ou inventada, assim como uma organização adequada do grupo e do espaço.

Na perspectiva da referida autora, as reacções das crianças podem variar dentro de um mesmo grupo etário. Assim, “as mais pequenas, entre os cinco e os dez anos, ficam normalmente imóveis, fascinadas e esperam o fim da história, interrompendo por vezes o contador com inquietos «e depois?» e «e então?». Não toleram comportamentos diversos da parte dos outros membros do grupo. Há crianças que manifestam medo, outras que vivem tão intensamente a história, que têm necessidade de a “interpretar” no próprio momento. Cada criança reage à sua maneira, segundo a sua personalidade, temperamento, imaginação, sensibilidade e sem dúvida igualmente segundo os dados escondidos do seu inconsciente (Traça, 1992, 123).

Ainda relativamente à prática da “hora do conto”, Rui Veloso salienta que, “de entre as várias maneiras de animar o livro e promover a leitura, o ritual da “hora do conto” permanece como uma das formas mais impressivas de cativar a criança e de estabelecer com ela as complicitades necessárias a uma semiose literária” (Veloso, 2002, 112). Na sua perspectiva, a “hora do conto” pressupõe uma preparação cuidada e um bom conhecimento da história que se quer apresentar, sem margens para improvisos, que, pela sua gratuidade, não é permitido que se tirem destes momentos dividendos de qualquer natureza, sejam eles de ordem plástica, hermenêutica ou dramática (*Idem*).

Grande parte dos estudos incidentes neste campo parecem aliar a “hora do conto” a um momento fundamentalmente lúdico, sem demonstrar por isso qualquer preocupação com a aquisição de conhecimentos (Brito, 2004). No entanto, na opinião de Ana Luísa Bri-

to, a ludicidade e a aquisição de saberes não têm necessariamente de se ver afastadas. Já em 1993, na sua *Gramática da Fantasia – Introdução à Arte de Inventar Histórias*, Gianni Rodari dizia: “as histórias são tão úteis à matemática como a matemática o é às histórias. São úteis à poesia, à música, à utopia, à militância política: em resumo, ao homem integral e não apenas ao fantasista” (Rodari, 1993, 196).

Neste mesmo âmbito, Maria de Fátima Albuquerque desenvolveu um estudo no sentido de averiguar a forma como eram narradas as histórias pelos educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, considerados pela referida autora como os principais agentes a privilegiarem a utilização dos contos de fadas como material pedagógico (Albuquerque, 2000). No caso particular da sua análise em jardins-de-infância, a autora verificou que a “hora do conto” era usualmente integrada na rotina diária, sendo, na maioria das vezes, circunscrita a um espaço próprio, habitualmente designado por “cantinho da leitura”. Os resultados do seu estudo demonstraram ainda que, na sua maioria, os educadores utilizavam, como principal material de apoio à narração de histórias, o próprio livro servindo de roteiro de imagens, recorrendo ainda, muito frequentemente, à sua exploração através de outras actividades, como por exemplo, “[...] a produção de desenhos, reconhecimento de palavras, actividades de desenvolvimento vocabular, de dramatização ou outras actividades artísticas” (Albuquerque, 2000, 26). Da observação que fez, a autora afirma ainda que somente às primeiras idades são contadas histórias só pelo prazer que proporcionam nas crianças. Com as mais crescidas, a narração de contos tem outra finalidade, vistos como potenciais emissores de conceitos morais (*Idem, op. cit.*, 43).

Na docência dos cursos de formação inicial dos educadores de infância, usufruindo das experiências nas práticas pedagógicas dos seus formandos, Rui Veloso (2002) elaborou uma recolha de informação acerca dos acervos bibliográficos existentes em salas de jardins-de-infância do Grande Porto, assim como das actividades dinamizadas em torno da literatura para a infância. Com o seu estudo, este autor apurou uma pobreza unânime no que concerne às publicações, imperando, em maior parte dos casos, o livro informativo, revelando ainda uma fraca actualização em novidades que possam ir ao encontro dos principais interesses das crianças. A duvidosa selecção de material literário resulta, muitas vezes, da aquisição de livros através de vendedores ambulantes, em alternativa ao recurso às livrarias ou a catálogos especializados. Por outro lado, da amostra analisada, nenhum dos educadores de infância apresentava a “hora do conto” “na sua versão pura”, ou seja, vista como um ritual, devidamente preparado e exercido, distanciado de intentos pedagógicos, como são os registos ou os prolongamentos. Para além de uma preparação nula da “hora do conto”, os educadores em estudo mencionavam três momentos para a sua exposição, designadamente na hora do acolhimento, antes do almoço ou no final do dia; aspectos que, na perspectiva de Rui Veloso, contestam “substancialmente a sua essência”. Ainda relativamente aos procedimentos utili-

zados para a narração dos contos, este autor revela outras preocupações. Na sua opinião, a negociação da tática com a própria criança e o recurso ao fantoche ou à cassette conduzem o educador de infância a demitir-se da sua presença física (Velo, 2002, 113).

No culminar de uma prática pedagógica que prima pela qualidade, atendendo às preocupantes lacunas que demonstraram os resultados da sua investigação, Rui Veloso pretende dar-nos conta de algumas propostas para a actuação dos educadores de infância na difusão da literatura para a infância. Por um lado, preceitua um conhecimento aprofundado das obras literárias para a infância, salientando a importância de visitas regulares às livrarias, a consulta frequente de catálogos de editoras conceituadas, bem como de resenhas críticas publicadas na área, a leitura de livros, exigindo um conhecimento particular do nosso panorama literário para a infância. Por outro lado, alerta para a necessidade de uma preparação cuidada da “hora do conto”, de uma animação do espaço dedicado à leitura, assim como de visitas periódicas às bibliotecas municipais. Dirigindo-se às instituições, apela, ainda, para uma aplicação ajustada das verbas concedidas para a aquisição dos materiais literários, numa perspectiva de proporcionar às crianças um acervo diversificado que preze a qualidade (Velo, 2002).

Considerando a pertinência de alguns pontos abordados por Rui Marques Veloso, importa-nos reflectir sobre as perspectivas de outros autores relativamente aos momentos e aos espaços destinados à dinamização de actividades em torno da literatura para a infância.

A respeito dos momentos dedicados à “hora do conto”, e tal como para a maioria dos autores consultados, que defendem a sua subsistência, Javier García Sobrino (2000) defende que a “hora do conto” deve realizar-se num momento específico, que permita gerar um clima particular entre o adulto e a criança, com vista a promover o seu prazer estético e afectivo.

Por sua vez, em *Literatura Infantil e Juvenil*, Glória Bastos (1999, 289) diz que é extremamente importante distinguir na rotina momentos de “leitura para si” e momentos de “leitura para os outros”. Referindo-nos à educação pré-escolar, no primeiro caso, tratar-se-á de uma leitura individual, livre e silenciosa, ou melhor, uma leitura para o prazer da criança; no segundo caso, será uma leitura diferente, orientada para a transmissão de informação, feita em voz alta. Neste tipo de leitura, quando feita por crianças em idade pré-escolar, trata-se de uma leitura simbólica, através das ilustrações.

Já a leitura a sós aparece como uma forma de se dar especial relevo ao lugar que ocupam os livros no desenvolvimento da criança. Esta necessita de espaço para poder digerir o conteúdo de uma história, seja ela dissipada pelas imagens ou pela própria história já contada. Para tal, é importante que, em alturas propícias, o contador se abstenha de perguntas, deixando a criança libertar a sua imaginação. Glória Bastos acrescenta que “se realmente acreditamos no papel importante que o livro e a leitura desempenham na formação das crianças, então devemos começar exactamente por abrir o espaço da rotina diária a momen-

tos de leitura livre de questionários e outros constrangimentos avaliativos” (Bastos, 1999, 287).

A animação da “hora do conto” passa ainda pela dinamização de actividades que, em educação pré-escolar, ajudarão a criança a fomentar o seu gosto e sentido crítico para com as histórias. Ramiro Marques (1991) propõe algumas das actividades que podem ser desenvolvidas nesse domínio. O autor sugere, então, a narração de uma história favorita da criança, de tal modo que ela poderá retirar dessa história os elementos mais expressivos; a discussão de um livro de histórias sem palavras, desde que apresente ainda um reduzido número de ilustrações, com pormenores suficientemente elucidativos, e com um certo teor familiar que interesse a criança; o reconto de uma história oral; ou ainda, a construção de uma história para a elaboração de um livro de imagens.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, o educador pode, em outras ocasiões, aproveitar sugestões das crianças e convidá-las a contar ou inventar uma história a partir de um livro. Indicam que, “se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...” (Ministério da Educação, 1997, 71).

Da mesma forma, e apoiando-se na tipologia de Christian Polasniec, Glória Bastos propõe algumas formas de animação da leitura, designadamente a animação de informação, consistindo na exploração de um livro, autor ou ilustrador por mês, na roda dos livros, apresentando uma diversidade de livros que possam interessar à criança, ou ainda, em levar a biblioteca até à escola; a animação lúdica com a finalidade de estabelecer uma ponte entre a criança e o livro, tendo aqui, o jogo, um papel fundamental, exemplificadamente através de exposições temáticas, maletas das histórias e livros vivos; a animação de aprofundamento, baseada em recriações a partir das leituras através das várias áreas de expressão; a animação responsabilizante, implicando, de forma voluntária, a criança na várias actividades de promoção da leitura; ou ainda outros tipos de animação, como a organização de feiras do livro ou a visita de escritores/ilustradores ao jardim-de-infância, (Polasniec, 1995, cit. Bastos, 1999).

Esta iniciativa de tentar fomentar nas crianças o gosto pela leitura passa também pelo recurso a outros meios, nomeadamente pela dinamização de teatros de fantoches, teatros de sombras, pela criação de livros interactivos, ou por outras acções, relacionadas, por exemplo, com as idas a bibliotecas infantis com as crianças. Glória Bastos afirma que “uma relação estreita com a biblioteca escolar ou pública [...], frequentando, por exemplo, as animações que elas organizam [...], pode constituir uma maneira interessante de motivar os alunos para a leitura [...]” (Bastos, 1999, 287). Ainda segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-

escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (Ministério da Educação, 1997, 72).

Seguindo o pensamento de Glória Bastos, “organizar a leitura por temas ou projectos (com abertura a novos temas que possam evoluir com pertinência), com incidência temporal variável [...], pode constituir um processo adequado para o estabelecimento de tal trabalho coerente e estruturante” (Bastos, 1999, 288) <sup>1</sup>. Permite que a criança caminhe por etapas, estabeleça relações, compare, e efectue operações fundamentais para a sua formação intelectual. Permite igualmente que surjam em simultâneo, ligados por algo comum, diferentes tipos de textos e de livros.

Convém ainda reflectir sobre o que dizem alguns autores a respeito da própria formação inicial dos educadores de infância face à literatura para a infância. Pois, se há tempos atrás, como pudemos verificar com o estudo de Rui Veloso (2002), os educadores não apresentavam as condições requeridas para melhor adequarem as suas práticas, desde então têm-se registado já algumas alterações, resultantes, por um lado, de uma maior consciencialização da principal finalidade desta área, e, por outro, pela integração de módulos e disciplinas actualizados da literatura para a infância nos cursos de formação inicial e complementar, ou ainda, das inúmeras acções de formação realizadas à volta desta temática (Veloso e Riscado, 2002).

Se observarmos os programas de formação inicial em vigor para a disciplina de literatura para a infância, constatamos que esta existe “[...] em todas as instituições de formação, embora com pesos diferenciados nos currículos”. Mais, na sua leccionação, verifica-se um predomínio da literatura oral e tradicional, “[...] em detrimento da literatura de autor contemporânea [...] e que o peso dado aos diferentes géneros literários também [surge] muito desigual com a incidência no género narrativo, e, neste, no conto” (Martins, 2001, 179).

Numa reflexão a propósito do perfil de um educador de infância, José António Gomes aponta como matrizes fundamentais, a sua curiosidade e interesse pela literatura e, em geral, pelos livros e pela leitura, procurando manter-se actualizado, através da frequência de livrarias, bibliotecas, encontros, acções de formação e consultando publicações especializadas de divulgação e crítica literária e, ainda, de uma forma selectiva, da Internet. Aponta, também, para a construção de um ficheiro pessoal de textos favoritos, sendo capaz de partilhar com colegas impressões de leitura; para a organização de um espaço dedicado ao livro na sala de

---

<sup>1</sup>Sobre a questão da promoção e da animação da leitura, ver um projecto desenvolvido com bebés dos 9 meses aos 3 anos, de Susana Silvestre (s. d.).

---

actividades, procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades formativas das crianças. Para o autor referido, o educador de infância deverá ainda adquirir “a consciência de que o «novo» nem sempre é o mais fácil de desvendar e conquistar”, procurando “não se deixa iludir nem pelo simplismo nem pela aparência da complexidade”. Sublinha, ainda, a importância de uma selecção de obras adequada à idade das crianças, que podem ir dos álbuns e livros de imagens, livros de contos (tradicionais e modernos), aos livros de poesia, livros de «rimas infantis», livros informativos e de actividades, tentando uma renovação periódica desse acervo bibliográfico, consciente da qualidade dos textos e das ilustrações como um princípio essencial na selecção das histórias e dos livros que propõe. Por outro lado, deverá contribuir activamente para a montagem e organização de uma biblioteca, no jardim-de-infância, solicitando a colaboração dos pais ou de outras entidades. Para tal, poderá organizar, periodicamente, pequenas feiras do livro, informando os pais sobre os livros mais adequados para a idade dos seus filhos. Na sua perspectiva, importará ao educador de infância uma programação ou planificação anuais das actividades, adequadas à celebração de datas comemorativas, podendo vir a articulá-las com a promoção de visitas a bibliotecas e aos seus espaços infantis. Deverá tirar partido de todos os pretextos para incluir o livro e as histórias nas actividades educativas normais do jardim-de-infância, sem descurar a sua menção no projecto educativo, procurando, por vezes, planificar actividades lúdicas e educativas a partir deles. Deste modo, outras das sugestões do autor prendem-se com a importância de contar ou ler oralmente histórias às crianças, pelo menos uma vez por semana, procurando uma preparação cuidada dessas histórias, no sentido de, ainda, trabalhar regularmente as suas competências de contador e leitor em voz alta; e trazer à escola pessoas que sejam boas contadoras e boas narradoras de «histórias de vida». Mais, ao educador, ser-lhe-á quase exigido que encontre momentos adequados à introdução regular de pequenas poesias, lengalengas, trava-línguas e outras «rimas infantis», assim como a selecção periódica de textos em função de determinados valores que pretende trabalhar e de outros, em função de determinadas estruturas linguísticas e discursivas que pretenderá introduzir. Quanto à organização do grupo, o educador de infância poderá explorar com as crianças álbuns e outros livros, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos ou até mesmo de forma individualizada. No que se refere à selecção das ilustrações, não deverá hesitar na recusa de imagens de carácter banal e estereotipado, procurando, por outro lado, sempre que seja necessário o seu auxílio, “usar ou ampliar ilustrações de qualidade indiscutível de forma a desenvolver a apetência estética, a sensibilidade ao novo e o espírito crítico”. Finalmente, caberá ao educador ajudar a criança na manipulação correcta do livro, incentivando-a à sua preservação, e à sua precaução enquanto objecto. De uma forma geral, José António Gomes vê no educador de infância aquela pessoa que “compreende que a criação literária e artística pode ser um projecto de vida, que envolve um trabalho paciente e especializado, mas pode constituir uma fonte inesgotável de prazer, de comoção e

de sonho que importa partilhar. Compreende que a criação literária e artística torna “mais humanos” aqueles que a ela se dedicam e aqueles que dela desfrutam. Não está, por isso, disposto a privar dela as crianças que se encontram à sua responsabilidade” (Gomes, s. d.).

Assim, a escola, a família, bem como a própria sociedade são mediadores decisivos no despertar do gosto pela leitura nas crianças, desde a sua mais tenra idade. É de destacar a função que assumem as bibliotecas, quer escolares quer da rede pública, na promoção e divulgação do livro. As actividades e os projectos que têm vindo a ser propostos pelas bibliotecas, pela a implementação recente do Plano Nacional de Leitura<sup>1</sup> – cujo objectivo principal é o de aumentar o número de leitores e de melhorar as competências de leitura – estão a contribuir em muito para um crescente acesso a uma literatura para a infância de qualidade. Esta não se revela apenas como um veículo didáctico mas também educativo, fundamentais para o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança. Todavia, é importante que esta área seja apreendida de forma lúdica e sem constrangimentos, sendo absorvida pela criança com entusiasmo e curiosidade.

Finalmente, retomemos as palavras de José Couto que sublinha a necessidade de o educador “proporcionar à criança o encontro com textos diversos, mas de qualidade, aos mais diversos níveis, lendo-os, contando-os, mostrando-os, ... com grande expressividade e clareza, por forma a despertar na criança essa espécie de “aflição” que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque, lendo bem, pensa bem, desenvolve a imaginação criativa e, sobretudo, é induzida à acção” (Couto, 2003, 212).

---

<sup>1</sup> Sobre o Plano Nacional de Leitura e outras actividades de promoção da leitura, ver a reflexão de Teresa Calçada (2007).

---

## CAPÍTULO II – A OBRA DE LUÍSA DUCCLA SOARES

Como referimos na parte introdutória, a presente dissertação visa analisar uma obra portuguesa contemporânea, e que, pela sua qualidade estética e pedagógica, se tem imposto, com êxito, junto do público infantil.

A produção literária de Luísa Ducla Soares revela-se de um interesse considerável por oferecer uma obra multifacetada com livros adequadamente dirigidos às várias faixas etárias contempladas pela educação de infância. Porém, ainda que tenha merecido uma particular notoriedade reconhecível pelos inúmeros prémios e nomeações com que foi galardoada, no nosso ponto de vista, afigura-se ainda como uma obra exiguamente explorada pela crítica e pela investigação, à excepção de algumas que a referenciam em panorâmicas da literatura para a infância em Portugal ou em recensões críticas e outros ensaios na área da literatura para a infância<sup>1</sup>. Como salienta Violante Florêncio, a opinião em relação à obra é unânime, destacando-se afirmativamente pela “[...] irreverência, o humor, o espírito crítico e o aturado trabalho formal”, revelando uma considerável adesão por parte do público infantil (Florêncio, 2001, 3).

Atendendo ao contexto desta prova, não pretendemos uma análise literária da sua produção, mas uma leitura que revele, de forma articulada e sistemática, as suas principais características. Deste modo, procederemos ao estabelecimento de algumas articulações entre as reflexões teórico-críticas propostas por diversos estudiosos e a leitura dos textos da autora que sustentam este estudo.

Assim, colocamo-nos do lado de Isabel Vila Maior, quando afirma que “cada leitor tem a sua maneira própria de ler uma obra literária, que nem sequer é a mesma, pois depende de circunstâncias tão variadas como os motivos por que o faz, os seus conhecimentos ou a sua

---

<sup>1</sup> Ver, entre outras, as obras de Maria Laura B. Pires (1983), José António Gomes (1997), Glória Bastos (1997 e 1999); algumas recensões críticas, designadamente, pela mão de Leonor Riscado (2002), Sara Reis da Silva (2005), Isabel Vila Maior (2005) e Ana Margarida Ramos (2007) e uma série de ensaios resultantes de teses de Mestrado como se registam os casos, entre outros, de Maria José Costa (1992); de Maria Emília Traça (1992).



disposição” (Maior, 2005, 205). Por isso, tal como esta autora, consideramos que “[...] a interpretação do leitor deverá ser validada pelo conjunto do texto, considerado como um todo orgânico, o que não significa que haja apenas uma interpretação «correcta» (*Idem, op. cit.*, 206).

## 1. A OBRA DE LUÍSA DUCLA SOARES: PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS

Sendo a obra de Luísa Ducla Soares objecto de estudo da presente dissertação, procurámos realizar uma análise que dê conta das suas características dominantes, situando-a no panorama da literatura portuguesa contemporânea para a infância.

Pretendemos, assim, descobrir quais os elementos que caracterizam a escrita desta autora, detectando algumas das suas principais influências. Para tal, procuraremos, a partir de duas entrevistas feitas à escritora, compreender os factores que despertaram nela o gosto pela literatura para a infância, as raízes da sua obra e o contexto do qual decorre. Tentaremos, ainda, estabelecer uma aproximação às histórias que hoje escreve e às temáticas nelas abordadas, com vista a percebermos a evolução da sua produção literária e a procedermos à sua análise e interpretação.

### 1.1. BREVES NOTAS BIOBIBLIOGRÁFICAS<sup>1</sup>

Maria Luísa Bliebernicht Ducla Soares de Sottomayor Cardia, nasceu em Lisboa, a 20 de Julho de 1939, onde se licenciou, com vinte e cinco anos de idade, em Filologia Germânica, pela Faculdade de Letras da universidade daquela cidade.

Iniciou a sua actividade profissional como tradutora, consultora literária e jornalista, tendo sido directora da revista de divulgação cultural *Vida* (1971-72). De 1976 a 1978, foi Adjunta do Gabinete do Ministro da Educação. Desde 1979, exerce funções na Biblioteca Nacional como assessora principal e responsável pela Área de Informação Bibliográfica, onde veio a desenvolver trabalhos de investigação bibliográfica com vista à organização de diversas exposições e catálogos sobre literatura para a infância.

Esteve ligada ao grupo da revista *Poesia 61* – que pretendia fundar em Portugal uma escola poética de cariz experimentalista, alternativa ao neo-realismo e ao surrealismo então em voga – e estreou-se, em 1970, com o volume de poesia *Contrato*, embora poemas seus já tivessem surgido em várias revistas e jornais desde 1951.

---

<sup>1</sup> As informações que se seguem foram facultadas pela escritora, depois de vários contactos estabelecidos, via correio electrónico, ao longo da realização do presente estudo, e adaptadas a partir do site da Associação de Professores de Português ([www.app.pt](http://www.app.pt)).

---

Luísa Ducla Soares tornou-se uma das mais relevantes escritoras do panorama literário português para a infância, logo a partir da sua estreia, em 1972, com a publicação de *A História da Papoila*, quando recusou, por motivos ideológicos e políticos, numa atitude de corajosa irreverência, o Grande Prémio de Literatura para a Infância, “Maria Amália Vaz de Carvalho”, que o Secretariado Nacional de Informação (SNI) pretendia atribuir-lhe. Recebeu o Prémio Calouste Gulbenkian para o melhor livro de literatura para a infância do biénio 1984-85 por *6 Histórias de Encantar*, vindo a ser galardoada, dez anos depois, com o Grande Prémio Calouste Gulbenkian pelo conjunto da sua obra.

Desde então, Luísa Ducla Soares tem vindo a dedicar-se à literatura infanto-juvenil, não só enquanto escritora mas também como estudiosa, tendo já publicado mais de meia centena de obras neste domínio, e participado regularmente em congressos e em projectos de divulgação e animação cultural em escolas e bibliotecas. Luísa Ducla Soares considera que o contacto directo com o público infantil é da maior importância para a promoção da leitura: “A escrita para crianças tem de ser, antes de mais, comunicação, e a recepção delas é essencial para que eu perceba se uma mensagem passa ou não” (Soares, 2002, s. p.).

É de salientar a participação da autora, por convite de João de Lemos, no suplemento infantil do *Diário Popular* (1972-1976) – em «O Doutor Sabichão» e depois, no «Sábado Popular», periódico onde surgiram diversos contos seus, tendo sido vários outros completamente cortados pela Censura. Foi este o caso de *O Soldado João* (1973), no qual a autora abordava o problema da guerra colonial; o conto seria editado mais tarde, em volume autónomo.

Luísa Ducla Soares participou, ainda, na revista didáctica *Rua Sésamo* (1990-1995) e os seus textos de ficção, poesia, artigos e crónicas surgem regularmente na imprensa portuguesa.

A UNICEF e a OIKOS organizaram, em 1990, uma maleta pedagógica baseada no conto “Meninos de Todas as Cores”, da autoria de Luísa Ducla Soares, como apoio ao projecto escolar e exposição “Um Mundo de Crianças”.

Segundo a autora, os livros de Júlio Verne e de Eça de Queirós estiveram na origem do seu gosto pela leitura e pela escrita. Durante as Comemorações do Centenário da morte do autor português (2000), homenageou-o através da publicação de três livros dedicados aos jovens: *Com Eça de Queirós à Roda do Chiado* (1999), *Com Eça de Queirós nos Olivais no Ano 2000* (2000) e *Seis Contos de Eça de Queirós* (2000), sublinhando: “Convidei os meus leitores a passear pelos locais de Lisboa que o Eça refere. Fiz, assim, um roteiro da Lisboa queirosiana à volta do Chiado [...]. O meu objectivo foi abrir o apetite para ler o Eça a um público onde geralmente não chega – as crianças, que, no entanto, são muito sensíveis ao seu humor” (Soares, 2002, s. p.); o mesmo humor que, aliado à fantasia e ao *nonsense*, constitui uma das marcas distintivas da obra da autora.

A par das actividades referidas, Luísa Ducla Soares escreveu o guião dos vinte e seis capítulos que constituem «Alhos e Bugalhos», série televisiva sobre a língua portuguesa, transmitida pela RTP durante as Comemorações do Ano Europeu das Línguas (2001).

No campo musical editou, em 1999, um CD intitulado 25, com letras de sua autoria e música de Susana Ralha. Intitula-se “25” por ser constituído por 25 canções e se integrar na comemoração dos 25 anos da Revolução de 25 de Abril.

Em 2004, foi nomeada para o Prémio Hans Christian Andersen do IBBY (*International Board on Books for Young People*), geralmente considerado o Prémio Nobel da Literatura para a Infância.

Actualmente, Luísa Ducla Soares concebe e realiza a «Página dos Mais Novos» do site da Presidência da República Portuguesa na Internet.

É, de facto, indiscutível o lugar desta obra no cânone da literatura portuguesa contemporânea para a infância, em que os textos, sempre que trazidos à colação, revelam unanimemente opiniões favoráveis, tanto ao nível da crítica literária como no que respeita à sua recepção pelas crianças (Florêncio, 2001). Luísa Ducla Soares é uma escritora de merecida distinção, sendo autora de um conjunto significativo de obras.

## 1.2. ALGUMAS LINHAS MARCANTES DA PRODUÇÃO LITERÁRIA DE LUÍSA DUCLA SOARES

Luísa Ducla Soares é autora de uma grande obra destinada à infância, tanto em qualidade como em número de obras publicadas. Nos seus textos aparece um universo de valores caros ao desenvolvimento intelectual, moral, cívico e social das crianças. Por outras palavras, poderíamos dizer que esta escritora, que já tem assinado perto de oitenta livros, oferece ao mundo infantil uma obra de relevo a merecer uma leitura atenta e informada.

Numa conversa com Maria Manuela Maldonado (s. d.), Luísa Ducla Soares conta que, longe de imaginar vir a dedicar-se à literatura para a infância, começou a escrever para crianças quando ainda era aluna universitária. Integrada no grupo de *Poesia 61*, interessou-se pela poesia e pelo romance contemporâneo. Veio a concretizar a sua tese de licenciatura sobre o escritor irlandês James Joyce.

Dirigindo-se a Maria Manuela Maldonado, Luísa Ducla Soares afirma que começou a sentir-se envolvida no universo dos mais novos na sua adolescência, começando a inventar histórias para o seu irmão, dez anos mais novo, que detestava todos os livros que lhe davam. A escritora sustenta, ainda, que todas essas histórias que inventava “eram feitas à medida do seu gosto, das suas vivências, da sua personalidade”. Em sua opinião, “muitos escritores de literatura para a infância dirigem-se à criança que foram ou à criança que idealizam”. No seu caso, foi confrontada com uma realidade, com uma criança capaz de contestar ou até mesmo criticar aquilo com que não concordasse ou que a não contentasse e que, em seu entender,

constituiu-se numa das experiências mais duradouras e marcantes que a conduziram até ao universo da criança.

Até ao nascimento dos seus filhos, Luísa Ducla Soares deixou suspensa esta dedicação às histórias infantis. Mas foi, novamente, o contacto directo com a infância que fez surgir a sua vontade de escrever para crianças. Diz a autora: “a criança não existe, existem tantas crianças, todas diferentes e descobrir o mundo delas é algo que me fascina”. E desde então, é às crianças e aos jovens que tem dedicado a sua produção literária.

Transmitindo uma sensibilidade intensa, Luísa Ducla Soares parece sentir-se profundamente atraída pela natureza das coisas e das pessoas. Deixando-se conduzir pela aventura de escrever, não imagina qual o peso que assumem na sua obra, os afectos, a razão, a imaginação e a intuição que povoam a sua interioridade. Diz a escritora na referida entrevista: “talvez sejam frequentes os afectos que me induzem a pegar na lapiseira [...] e escrever. Escrevo por amor, raiva, indignação, muitas vezes. Os afectos desencadeiam uma premência de expressão”. Acrescenta ainda: “quanto à razão, prezo-a demais para desejar, em algum momento ignorá-la. Nos meus escritos procuro manter clarividência, mesmo nos momentos lúdicos, aparentemente de *nonsense*. Aposto, por exemplo, na passagem de testemunho dos valores da cidadania”. Quanto à intuição, Luísa Ducla Soares refere que gosta “de fazer passar as intuições pelo crivo do pensamento crítico”.

Na obra de Luísa Ducla Soares estão, nitidamente, muito presentes elementos como o riso e a ironia. Estes aspectos da sua escrita surgem de uma grande lição que herdou do seu pai, médico, que convivia diariamente com a doença e a morte. Mas, diz a escritora: “era seu ponto de honra ter sempre um sorriso, uma anedota, uma história engraçada para contar [...]. Estar bem disposto, para ele, era uma obrigação moral, e eu concordo!”. Afirma que “com um sorriso se podem abordar problemas sérios ou simplesmente jogar, ludicamente. Um sorriso é capaz de se transformar num elo afectivo e efectivo de ligação de pessoas, é capaz de desarmar mais que uma espingarda”. E é através do riso e da alegria que Luísa Ducla Soares se acha capaz de conquistar um mundo de jovens para a leitura, principalmente aqueles que estão fartos de “ambientes cinzentos”, de “rostos carregados e carrancudos” e de “bafientos moralismos” (Soares, 2002, s. p.).

Nos seus livros, assistimos a uma revisitação do passado e do património tradicional, nomeadamente nos textos adaptados da literatura oral, como por exemplo, em *Lengalengas* (1988), *Destrava Línguas* (1988), *Adivinha, Adivinha* (1991).

Para Luísa Ducla Soares, é indispensável que não se percam as tradições e a memória daquilo que foi vivido e pensado antigamente. Na sua perspectiva, “essa memória fortalece a identidade cultural, é a herança irrecusável que nos foi legada por gerações e gerações. A literatura oral sobreviveu, por vezes ao longo de muitos séculos, por constituir um repositório de arquétipos intemporais, de sabedoria acessível a toda a gente” (*Idem*).

Um olhar particularmente atento às datas de edição de alguns dos seus títulos revela, segundo Violante Florêncio, “marcas de ousadia e de intuição particularmente notáveis” por parte desta escritora (Florêncio, 2001). Basta relembrar o texto pacifista *O Soldado João* (1973), contemporâneo da guerra colonial, ou ainda, *O Doutor Lauro e o Dinossauro*, datado igualmente de 1973, que, segundo a mesma autora, faz parte dos “títulos que parecem ser de uma extraordinária intuição premonitória, ou de avanço no tempo [...]”, já que através de um imaginário muito fértil fornecia indícios daquilo que estava para acontecer, referindo-se à atracção das crianças e jovens por esta temática tratada pelo cinema, pela literatura e por outras artes (*Idem, op. cit.*, 4).

Por outro lado, em muitos dos seus textos, a escritora valoriza o entusiasmo infantil perante as “conquistas científicas contemporâneas”. Se é fundamental, para as crianças, que conheçam o passado, também é preciso que tenham noções seguras sobre a própria actualidade. Por isso, nas suas mensagens, Luísa Ducla Soares tenta cativar o interesse das crianças para as conquistas do homem no campo da ciência. Condu-las a sonhar com um futuro melhor, que dependerá, em muito, destes mesmos avanços (Soares, s. d.). Afirma, ainda, a autora de *Três Histórias do Futuro* (1982) e de *A Cavalo no Tempo* (2003) que “os jovens devem tomar consciência de que está nas suas mãos a possibilidade de inventar e produzir uma sociedade melhor, e que tal passa pela ciência aliada à cidadania”.

Confessando dar-lhe um profundo prazer confrontar o leitor com histórias do passado, Luísa Ducla Soares encontra-se indiscutivelmente forçada (pelas suas vivências) a retratar passagens ou “símbolos” históricos que a viram crescer. *A Cavalo no Tempo* (2003) é um livro bastante elucidativo por abordar diversos temas como as grandes descobertas.

Luísa Ducla Soares mostra-se bastante fragilizada com certas passagens da história do nosso país. A autora justifica a recusa do prémio “Maria Amália Vaz de Carvalho”, que lhe pretendiam atribuir, em 1973, pela sua obra de estreia dedicada aos mais pequenos, *A História da Papoila*, alegando que não recebia prémios de um governo que mantinha a censura (Soares, s. d.). O sólido espírito da escritora, claramente expresso contra a censura, parece ser resultante da sua educação e do contacto bastante próximo que manteve com o seu pai, revelando tê-lo elegido como seu interlocutor preferido quando descobriu nele uma pessoa verdadeiramente conhecedora de todas as consequências da ditadura.

Luísa Ducla Soares deixa, implicitamente, em alguns dos seus textos, estes motivos que marcaram decisivamente a sua personalidade. Fruto de uma ousadia singular, *O Soldado João* (1ª edição - 1973) é um forte exemplo de uma história onde é possível identificar, como pano de fundo, o momento histórico português da guerra colonial, que então decorria. A escolha deste tema não terá sido fruto do acaso, uma vez que surgiu publicado no mesmo ano em que, por razões políticas, recusou o seu primeiro prémio literário, anteriormente referido.

---

Luísa Ducla Soares revela-nos a forma como se processa o seu “acto criador”. Diz a escritora que “a criação de um texto literário, no seu próprio caso, passa-se às vezes praticamente sem intervenção consciente”. Tendo sempre lápis e papel na sua mesinha de cabeceira, a autora não deixa que a sua imaginação se perca. Sem saber, ao começar, como e onde irão acabar as suas palavras, Luísa Ducla Soares deixa-se “embarcar nessa aventura de [s]e entregar à inspiração” (*Idem*).

Luísa Ducla Soares tem um olhar atento e dorido sobre os socialmente desafortunados e mais fragilizados. A autora afirma preconizar a solidariedade, a dignidade dos pobres, injustiçados e desprotegidos, e ambicionar um mundo para todos, fraterno e aberto (*Idem*). Ao contar-nos um episódio menos agradável da sua infância, entendemos que a problemática das diferenças sociais foi um assunto que, desde cedo, a marcou profundamente. Pela sua feição particularmente emotiva, consideramos pertinente uma transcrição das palavras da autora: “Em frente às minhas janelas havia um chafariz monumental onde, ao longo do dia, mulheres com bilha à cabeça iam buscar água. A minha mãe recordou-me algumas vezes a vergonha que sentia quando eu perguntava às amigas delas se tinham água em casa. Parece que foi das primeiras perguntas que fiz. Nunca me dei com pessoas do meu bairro porque eram consideradas «uma gentinha». Quando saía, a minha mãe dizia às outras mães que eu tinha uma doença contagiosa para os filhos dela não se aproximarem de mim. Andei até aos doze anos em colégios estrangeiros, longe dali. E no 3.º ano (actual 7.º) o meu pai achou que eu tinha de conhecer a vida e matriculou-me no liceu” (*Idem*).

## 2. UMA OBRA MULTIFACETADA

Um capítulo não é minimamente suficiente para dar conta da qualidade dos textos de Luísa Ducla Soares. Assim sendo, partindo de reflexões de índole teórica e crítica que têm conhecido os diferentes géneros literários preferencialmente contemplados pela escritora, propomo-nos, de uma forma sucinta, apresentar a sua obra, caracterizada pela diversidade dos seus temas, pelo recurso ao *nonsense* e pela forma subtil como a autora aponta criticamente aspectos relativos à vida em sociedade.

### 2.1 GÉNEROS LITERÁRIOS

Luísa Ducla Soares apresenta-nos uma obra multifacetada revelando uma verdadeira habilidade em manusear tipologias literárias consideravelmente diferentes. Uma das suas características mais notórias é, de facto, a diversidade das publicações que oferece ao público

leitor. Dos géneros literários que elege, sobressaem a poesia<sup>1</sup>, onde a escritora também revela um trabalho de recolha e adaptação de textos da tradição<sup>2</sup> e, maioritariamente, a narrativa. Esta, é representada tanto pela novela (dirigida a um público já adolescente, como o caso do *Crime no Expresso do Tempo*, de 1988) como pelo pequeno conto, e que, por sua vez, também vai da prosa ou verso<sup>3</sup> (Florêncio, 2001).

Numa tentativa de traçar as grandes linhas de força que caracterizam a obra narrativa de Luísa Ducla Soares, Isabel Vila Maior sublinha que as suas histórias em prosa incluem as rimas (canonicamente ou inteiradas na prosa); alguns álbuns narrativos infantis<sup>4</sup>; outros juvenis<sup>5</sup>; livros ilustrados<sup>6</sup>; livros diferentes, tanto pelo tamanho como pelo formato, ou ainda, pela apresentação<sup>7</sup>; contos; um romance<sup>8</sup>; adaptações<sup>9</sup>; e ainda outros livros com um fundo mais didáctico<sup>10</sup> (Maior, 2005).

### 2.1.1. UMA NARRATIVA CONTEMPORÂNEA PARA CRIANÇAS

O domínio da ficção narrativa é certamente o que mais se identifica com o cânone da literatura para a infância e a juventude, também por ser um dos géneros mais estudados e divulgados.

A este género literário estão frequentemente aliadas as denominadas *histórias para crianças*, podendo evidenciar-se o conto como um dos mais populares dentro da narrativa especificamente dirigida ao público infantil. Afinal, tal como sublinha Glória Bastos (1999), “considera-se que o homem vive rodeado de “narrativas” da mais variada ordem; a forma narrativa é também aquela que a criança mais depressa aprende a dominar. A própria vida do homem é, afinal, uma “composição” de narrativas, que por vezes podem servir de “inspiração” a outras narrativas, as que fazem a literatura [...]” (Bastos, 1999, 120).

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983); *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (1990), ou ainda, *a Arca de Noé* (1999).

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, *O Casamento da Gata* (1997), *A Nau Mentireta* (1992), *Destrava-línguas* (1988), *Lengalengas* (1988), *Adivinha Adivinha* (1991), ou ainda, *Mais Lengalengas* (2007).

<sup>3</sup> Como, por exemplo, em *Três Histórias do Futuro* (1982), *6 Histórias de Encantar* (1985) / *Seis Histórias às Avessas* (2004), ou ainda *O Ratinho Marinheiro* (narrativa em verso) (1973).

<sup>4</sup> Tais como *AEIOU, História das Cinco Vogais* (1980) ou ainda *Os Ovos Misteriosos* (1994).

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, *Meu Bichinho, Meu Amor*, de 2002.

<sup>6</sup> Tais como *O Dr. Lauro e o Dinossauro* (1973) e *É Preciso Crescer* (1992).

<sup>7</sup> Como, por exemplo, em *Mãe. Querida Mãe! Como é a Tua?* (2000).

<sup>8</sup> *Diário de Sofia & C.ª (aos 15 anos)* (1994).

<sup>9</sup> Como, por exemplo, os *Seis Contos de Eça de Queirós* (2000).

<sup>10</sup> Entre outros, *Vamos Descobrir as Bibliotecas* (1998), ou ainda mais recentemente, *123* (2001), *Corés* (2002), *Contrários* (2003) e *História de Dedos* (2005).

---

Na verdade, o texto narrativo apresenta características distintas, no que respeita a outros géneros literários. De acordo com Glória Bastos (1999), um dos aspectos mais salientes deste género prende-se justamente com a importância dos mecanismos temporais que vêm caracterizar precisamente a sua feição dinâmica. Recorrendo às palavras de Carlos Reis (1995), a autora supracitada aponta ainda como outras especificidades da narrativa, a “exteriorização”, pretendendo-se que o narrador descreva e caracterize um universo autónomo integrado por personagens, espaços e acções, e a “tendência objectiva”, ao descrever pormenorizadamente todos esses aspectos envolventes da história (Reis, 1995, cit. Bastos, 1999, 120).

Dentro da narrativa, o conto surge como o género mais cultivado. Dado que se trata de uma narrativa pouco extensa, as personagens, a acção, assim como o espaço e o tempo requerem um tratamento particular, diferente de outros géneros de maior dimensão, como o romance ou a novela. No que se refere às personagens, estas apresentam especificidades relativamente simples, definindo-se sobretudo como um “elemento estático”, movidas numa acção mais concentrada e linear. Quanto ao tempo, a autora diz ainda que a sua característica principal está relacionada com a economia temporal, em que somente uma breve parte da narrativa se revela decisiva sem que o que esteja antes ou depois interesse particularmente (Bastos, 1999, 120).

Estes aspectos são singularmente visíveis em obras de Luísa Ducla Soares, designadamente, e a título meramente exemplificativo, em *O Caranguejo Verde* (1981)<sup>1</sup>, ou ainda, em *O Ratinho Marinheiro* (1973), nos quais a acção é centrada num momento fulcral da vida do protagonista. Nestes textos, o tempo surge concentrado, sendo apenas uma fracção da história, precisamente a vida das personagens, a parte que mais importa e que, só por si, facilitará a motivação e a harmoniosa adesão da criança-leitora. O livro *A Festa de Anos*, publicado em 2004, narra a história da avestruz “Catrapuz” que, tal como o título indica, pretende festejar o seu aniversário junto dos seus amigos: a gatita “Tita”, o cão “Sultão”, o rapaz “Tomás” e a foca “Pinoca”. Esta narrativa desenrola-se fundamentalmente à volta deste episódio marcante da vida dos protagonistas, nomeadamente a preparação da festa, a entrega de convites e o lanche especial que a avestruz confeccionou à sua imagem e ao seu gosto, mas em nada apropriado aos seus convidados. Com esta história, Luísa Ducla Soares revela, uma vez mais, o seu poder de prender a atenção da criança, pela recriação de um universo ficcional facilmente identificável permitindo o reconhecimento da situação e do problema principal.

Na obra de Luísa Ducla Soares assiste-se a uma reinvenção do maravilhoso, pela reactivação de marcas formais características do registo literário de tradição oral, com o recurso, a

---

<sup>1</sup> Reeditado, em 2005, na colectânea *A Cidade dos Cães e Outras Histórias*.



título de exemplo, a personagens típicas do conto tradicional, como é o caso das obras *O Dragão* (1982), *A Princesa da Chuva* (1984), ou ainda, de *6 Histórias de Encantar* (1985), nas quais interagem dragões, princesas e monstros, combinados com temáticas, cenários e situações em que por vezes o humor ganha uma nova feição e em que a visão do mundo toma uma nova dimensão. Por exemplo, nesta colectânea de contos, inicialmente reunidos sob o título *6 Histórias de Encantar* (1985) e posteriormente publicada em 2003, com o título *Seis Histórias às Avessas*, deparamo-nos com vampiros que bebem groselha em vez de sangue, com uma menina cujo cabelo era mesmo de ouro, com um monstro que vivia de gasolina ou petróleo e com uma sereia que aprendeu o português, vindo mais tarde a cantar fado, e até mesmo a participar nas Olimpíadas de Xangai.

Nestes contos, Luísa Ducla Soares conduz o leitor “[n]um universo maravilhoso do qual, a todo o momento, parecem soltar-se apelos à ‘intervenção’ do pequeno leitor, sendo este convidado, por exemplo, a procurar o vampirinho, protagonista do conto com que abre o livro, a inventar outra história com base no destino desconhecido da menina de cabelos de ouro, a descobrir o reino dos mandriões e até a ajudar o pequeno herói de ‘Uma Aventura no Tempo’ a tomar uma decisão” (Silva, 2004, s. p.). A irreverência da narrativa, chamando a atenção do leitor para situações absurdas e comportamentos determinados pelo preconceito, desmontados através de jogos de palavras, contribui para a tomada de consciência, por parte das crianças, de uma multiplicidade de possíveis interpretações do mundo em que se inserem.

Muitos dos contos tradicionais e contemporâneos apresentam, no mundo da ficção, temas ligados à realidade quotidiana como, por exemplo, em *Uns Óculos para a Rita* (2001), através de personagens que são, quase exclusivamente, crianças ou animais. Mais uma vez, este é um aspecto que define muito bem o estilo da escritora em estudo, possibilitando, assim, à criança-leitora uma aproximação com os protagonistas da história. Neste sentido, facilita na criança uma identificação com as personagens da história, promovendo, da mesma forma, o desenvolvimento da sua imaginação. Encarnando, simultaneamente, quer especificidades que são próprias da sua condição animal, quer características humanas, estas personagens proporcionam à criança uma maior adesão. Como anuncia o título *Se os Bichos se Vestissem como Gente* (2003), neste álbum destinado ao público mais novo, Luísa Ducla Soares apresenta vários animais que conjugam, de forma humorística, particularidades, características da sua condição com alguns aspectos especificamente humanos. Através de uma série de associações metafóricas, a autora apela à imaginação da criança, designadamente, calçando uma centopeia, vestindo um porco de bibe para não se sujar, ou ainda, pondo uma vaca a pastar de soutien. Retomando as palavras de Sara Reis da Silva (Silva, s. d.), este álbum profusamente ilustrado revela “uma configuração lúdica muito original”, configurando-se como

---

“um livro pleno de «perguntas malucas» ao qual pequenos e grandes leitores não conseguiram, com toda a certeza, resistir”.

Numa análise da narrativa contemporânea para a infância, Glória Bastos afirma que, “situando-se quer num domínio mais próximo da realidade, quer criando universos dominados pela fantasia, ou articulando de forma engenhosa essas duas vertentes, a moderna narrativa para crianças oferece ao seu potencial leitor uma gama multifacetada de temas”, possibilitando-lhe, ainda, uma riqueza aos níveis linguístico e semântico que se adaptam inteiramente ao desenvolvimento da sua linguagem (Bastos, 1999, 122). De acordo com as palavras desta autora, entendemos que estas narrativas facilitam na criança dois processos de identificação, nomeadamente quando recorrem a personagens próximas do seu universo. Por um lado, possibilitam a “interiorização do eu”, relacionada com o desenvolvimento da inteligência sócio-emocional da criança, e, por outro, desencadeiam processos de “inserção social”, associada aos níveis de socialização da criança, quer no seio familiar quer no próprio grupo em que se encontra inserida (*Ibidem*). A este último propósito, *É Preciso Crescer* (1992) constitui umas das histórias de Luísa Ducla Soares, na qual a autora transporta o leitor na descoberta do eu e das diferentes fases do seu crescimento, narrando a história de um menino de oito anos, chamado “Chico”, que revela uma real insatisfação pelo seu estado de criança, sonhando ser adulto. Por outras palavras, nesta narrativa, a autora pretende convencer a criança a viver o seu crescimento de forma harmoniosa, confrontando-a com alguns constrangimentos e complexidades da vida adulta.

Desde a realidade à fantasia, das histórias de animais aos contos de aventura e mistério, as narrativas contemporâneas oferecem às crianças uma riqueza e uma diversidade que a obra de Luísa Ducla Soares espelha de forma fiel. Na maioria das suas narrativas, Luísa Ducla Soares apresenta ao público infantil histórias de animais que aparecem, ora sós, ora interagindo com figuras humanas. Contudo, não pretendemos aqui fazer uma descrição exaustiva das suas obras, tencionando, num próximo capítulo, uma aproximação mais particular a esta temática.

### 2.1.2. QUANDO PALAVRAS E IMAGENS ANDAM DE MÃOS DADAS: O ÁLBUM NARRATIVO PARA CRIANÇAS

No domínio da narrativa, podemos encontrar na obra de Luísa Ducla Soares alguns álbuns narrativos, tais como *Os Ovos Misteriosos* (1994) e *Uns Óculos para a Rita* (2001). Embora este não constitua o género literário mais saliente da sua obra, mas atendendo à sua pertinência e ao desenvolvimento que tem conhecido nos últimos anos, merece uma breve reflexão que sublinhe a sua relevância enquanto publicação particularmente vocacionada para o desenvolvimento precoce de competências literárias.

O álbum narrativo para crianças é um género que aposta na narrativização, enquanto forma de aproximar a criança do universo literário e artístico, numa fusão de linguagens textual e pictórica, constituindo ainda um dos géneros de maior sucesso do panorama editorial de potencial recepção infantil, sobretudo no que à primeira infância diz respeito.

Publicado, pela primeira vez, em 1994, o livro *Os Ovos Misteriosos*, ilustrado por Manuela Bacelar, é um dos mais divulgados do vasto conjunto de textos de Luísa Ducla Soares. Este conto profusamente ilustrado destina-se preferencialmente a crianças mais novas, situando-se tipologicamente na linha do álbum narrativo. Esta breve história desenvolve-se segundo a arquitectura tradicional do conto, traduzida numa situação inicial, marcada pela instabilidade da personagem principal, numa série de peripécias, num ponto culminante e no desfecho, onde, de forma eufórica, surge solucionado o conflito, bem como a reiteração de alguns dos valores esboçados, de forma subtil, ao longo de todo enredo. Neste pequeno conto, Luísa Ducla Soares utiliza um discurso literário marcado por uma simplicidade lexical e sintáctica, recorrendo em algumas vezes ao diálogo e à introdução de curtos segmentos poéticos (quase sempre em quadras rimadas com uma estrutura repetitiva). Por estes e outros aspectos, *Os Ovos Misteriosos* estende à criança-leitora um conjunto de estratégias decisivamente úteis à sua perfeita adesão (Gomes, Silva e Ramos, 2006).

No domínio da criação literária para a infância, estes livros são geralmente aqueles que mais se adequam aos pequenos leitores. Assumindo a imagem um papel relevante ao lado do texto, estes livros permitem à criança, antes de mais, uma primeira relação com o objecto livro, constituindo, de igual modo, uma aproximação às diferentes representações do mundo.

Este tipo de publicação, comumente designado por *álbum* (por influência francófona) ou ainda, *picture book* ou *picture story book* (na versão anglo-saxónica), apresenta um conjunto de características externas e de índole paratextual que lhe são peculiares, e que estão especialmente relacionadas com a edição e a composição gráfica da publicação.

Preferencialmente destinado ao público mais novo (crianças entre os 2 e os 7-8 anos), o álbum define-se pelo seu formato de grandes dimensões (ou bastante diferentes das mais vulgares); pelo seu papel com uma gramagem elevada e de qualidade superior; pelo reduzido número de páginas e pelo texto grafado em caracteres de grande dimensão; pela abundância de ilustrações frequentemente impressas em policromia, e na maioria das vezes de página inteira ou dupla página; e finalmente pelo próprio design gráfico que tem sido alvo de atenções particulares (Gomes, 2003).

O tratamento narrativo também é um elemento distintivo no que diz respeito a outros géneros literários. Para Michaels e Walsh (1990, cit. Gomes, 2003, 3), o álbum é um “género literário complexo em que a informação e sugestão verbais e visuais estruturam em conjunto a significação”. Por outras palavras, este novo estilo de narrativa define-se fundamentalmente

---

pela relação intersemiótica estabelecida entre o texto icónico e o texto verbal. Como sugerem Helena Esteves, Sandra Miranda e Sandra Bastos (2003, 21), “nestes livros, aliás, as ilustrações têm a função primordial de clarificar o ambiente do texto, na medida em que qualquer álbum constitui, sobretudo, uma experiência visual, não se distinguindo, em muitos casos, se as ilustrações servem o texto ou se o texto serve as ilustrações”.

A interdependência estabelecida entre as duas linguagens que integram o álbum constitui um critério significativo na compreensão da mensagem pela própria criança. As ilustrações não só servem para motivar e captar a atenção do leitor, como também auxiliam o texto, ora condensando a mensagem verbal e ampliando o seu sentido, ora apresentando-se como sua “alternativa”, preenchendo possíveis lacunas. O álbum requer da criança uma maior atenção, uma vez que ela é levada a “completar os inúmeros espaços em branco que os textos contêm e a articulá-los com as imagens que os acompanham” (Ramos, 2007, 242).

Luciana Souza (2002) fala-nos do surgimento de um “novo-leitor” com o aparecimento do álbum infantil, no qual a imagem deixa de ter uma mera função ilustradora e vem enriquecer o texto, capacitando a criança não só para a leitura de novas formas visuais como também para actuar na intersemiose imagem/texto.

Em *Os Ovos Misteriosos*, acima mencionado, assistimos a uma perfeita harmonia na conjugação dos discursos textual e icónico. Ao folhear este livro, deparamo-nos com uma profusão de imagens, não raras vezes figuradas em página dupla, e que, pelo seu predomínio em relação ao texto verbal, bem como pela clara representação das emoções inerentes a cada uma das personagens, se revelam profundamente articuladas e coesas com o próprio discurso linguístico. Esta relação intersemiótica, estabelecida entre a narrativa verbal e a componente pictórica, vem contribuir em muito para captar a atenção do leitor.

Em suma, poderíamos dizer que, tal como acontece noutros álbuns narrativos, n’*Os Ovos Misteriosos*, “Luísa Ducla Soares propõe um encontro literário, visivelmente enriquecido pelo discurso artístico de Manuela Bacelar [ilustradora], com um mundo afectivo em que a pluralidade de espécies animais e a sua tranquila convivência sinalizam, com subtileza, a possibilidade de que o mundo dos Homens também assim possa existir” (Gomes, Silva e Ramos, 2006, [7]).

### 2.1.3. A POESIA PARA CRIANÇAS: HERANÇA TRADICIONAL OU REINVENÇÃO DA TRADIÇÃO

*Luísa Ducla Soares é um dos nomes que mais se relaciona com o cultivo de um poesia próxima das formas da tradição* (Bastos, 1999, 169).

Ao lado da narrativa, e como referimos anteriormente, a obra de Luísa Ducla Soares inclui ainda publicações de natureza poética, tais como *Poemas da Mentira e da Verdade*

(1983), *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (1990), *Arca de Noé* (1999), *Contrários* (2003), ou ainda, *A Cavalinho no Tempo* (2003), uma vez que, para o público ao qual se dirige, a poesia é um género literário de especial agrado. Se o domínio da narrativa, e em destaque o conto, se afiguram como os géneros de maior adesão por parte do público infantil, o caso da poesia não é menos eloquente. A poesia representa, para a criança, uma das formas de expressão que, pela sua feição lúdica e original, mais fomenta a sua motivação, permitindo-lhe divertir-se com as palavras e com os sons que, progressivamente, irão conquistando o seu domínio linguístico.

O texto poético tem um papel muito significativo na formação global da criança e na promoção do seu gosto pela leitura. Os ritmos marcados e a musicalidade dos versos agradam ao ouvido de uma criança. Ela pode não perceber totalmente o conteúdo, mas a harmonia das palavras e o jogo das sonoridades fá-la sentir-se bem, diverte-a e colabora no desenvolvimento do seu gosto por textos literários de qualidade, em particular os poéticos.

A tendência constante, de muitos estudiosos, em determinar uma afinidade sólida entre a poesia e a infância demonstra que a apetência da criança por esse tipo de textos surge de forma quase natural. Por esse motivo, a poesia, enquanto objecto de fruição estética, com potencialidades formativas quer do foro literário quer cultural, deve consistir, para a criança, numa “experiência multidisciplinar e enriquecedora”, despertando nela a sua curiosidade e sensibilidade estética (Bastos, 1999, 157).

Quando ao papel do educador face à promoção deste género literário, Glória Bastos aponta para a importância de um conhecimento amplo das suas características, assim como das especificidades do próprio discurso literário, garantindo-lhe assim uma melhor adequação das suas práticas. Ainda relativamente à dimensão didáctica da obra poética, a autora em questão reflecte sobre as características desta linguagem artística, preferencialmente dirigida à infância. Na sua perspectiva, sobressaem três categorias da poesia, designadamente como linguagem redundante, relacionada com a intensificação emocional e a repetição poética; como linguagem de estranheza, através da transformação do real; e ainda como linguagem motivada, associada à ambiguidade e à pluralidade do discurso poético (Bastos, 1999, 159).

Desta reflexão, concluímos acerca do relevo do texto poético, dos imaginários por ele convocados e da forma que nele assume a linguagem junto da criança. A poesia apresenta, pois, um misto de experiências exteriores a ela e outras abertas à própria vida e realidade do leitor. No entanto, a poesia, enquanto arte da linguagem, pode, de certo modo, parecer-lhe estranha, requerendo, pela sua especificidade, uma atenção e uma leitura muito particulares. Tratando-se da linguagem poética, caracterizada pela polissemia, ela revela uma pluralidade de leituras, geradas por diversos elementos produtores de sentido, não só de índole morfológico e sintáctico como também de nível fónico-rítmico. A esse propósito, convém salientar que, quando dirigida à infância, esta última dimensão tem um peso bastante significativo,

---

sendo associada à função lúdica do discurso poético, decorrido do jogo estabelecido com as palavras, o ritmo e a musicalidade, assim como dos vários planos de significação que lhe estão subjacentes, constituindo elementos fundamentais a serem tidos em conta por qualquer educador.

Juan Cervera distingue três tipos de poesia para a infância: a poesia lírica, qualificada fundamentalmente pela expressão de sentimentos, emoções e pareceres enunciados pelo sujeito poético diante de situações e objectos, evocando uma certa subjectividade; a poesia narrativa, centrada substancialmente na acção e nos acontecimentos, traduzindo um maior dinamismo e objectividade; e a poesia lúdica, não menos produtiva quando dirigida às crianças e que assenta na intensificação do poder do discurso sonoro, dando mais realce aos jogos das sonoridades, do que propriamente ao sentido das palavras (Cervera, 1991, 82).

A poesia para crianças em Portugal tem merecido já alguma atenção por parte de alguns autores, interessados ora pela variedade das formas sob as quais pode surgir o discurso poético, ora pela diversidade e amplitude dos seus temas.

Em *A poesia na Literatura para Crianças e Jovens*, José António Gomes (1993) organizou uma recolha de informações acerca das obras poéticas publicadas, nomeadamente desde o pós-guerra (1945) até aos nossos dias, incidindo especificamente a sua análise sobre aspectos, entre outros, ligados à forma e aos temas eleitos por um conjunto de autores representativos, dos quais se destaca Matilde Rosa Araújo.

Partindo da perspectiva deste autor, podemos afirmar que, do ponto de vista temático, a poesia contemporânea para crianças mantém, por um lado, um olhar poético sobre o real, com a presença de elementos ligados à cidade, à natureza, ao homem adulto e à criança, como é o caso, por exemplo, do poema “A Volta a Portugal... na Asneira” de Luísa Ducla Soares, do seu livro *Abecedário Maluco* (2004). De facto, este poema insere-se na poesia lúdica, apostando no humor que resulta do *nonsense* e do insólito/estranheza das associações propostas; motivo pelo qual julgamos de interesse a transcrição dos seguintes versos:

“Se tu viesses o que eu vi  
numa cidade da **Beira**:  
uma cobra a vender bolos  
numa barraca da feira.

Se tu viesses o que eu vi  
nos campos do **Alentejo**:  
para ceifarem o trigo  
usavam um caranguejo”

(Soares, 2004, [18-19])

Com a tendência para uma aproximação do mundo real, permitindo um contacto com situações ou enigmas que possam estar directamente ligados ao universo da criança, estes elementos revelam, por vezes, uma certa incidência, ainda, de aspectos ligados a questões sociais em fusão com outros temas, e esboçados no poema “Tudo numa Semana”, também ele incluído na obra *Abecedário Maluco* (2004)):

“Segunda-feira nasci,  
Na **terça** fui para a escola,  
Na **quarta** estava casado,  
Na **quinta** toquei viola,  
Na **sexta** tive três filhos,  
No **sábado** envelheci,  
No **domingo** veio a morte,  
Dei-lhe um estalo, estou aqui”

(Soares, 2004, [21])

E, veja-se, neste poema, como a autora recria a tradição, tratando a vitória do sujeito poético sobre a morte.

Por outro lado, a poesia assume também um lugar de destaque perante o público infantil pelo recurso a personagens de carácter animal. Este constitui, de facto, um dos temas mais fortes da escrita para crianças, evidenciando-se enquanto mote poético, e encontrando eco audível na obra poética de Luísa Ducla Soares. Basta relembrar o seu livro intitulado *Arca de Noé* (1999) que, através de um conjunto de vinte e seis poemas, nos apresenta um universo repleto de animais de todas as espécies, ou ainda, como se pode ler na contracapa, “toda a espécie de bicharada: grande, pequena, selvagem, domesticada, meiga, endiabrada” (Soares, 1999). Relacionados com esta temática, estão ainda subjacentes outros fundamentos, aludindo, ora a aspectos mais particulares, onde o animal, enquanto sujeito poético, nos revela os seus próprios sentimentos (*O Ratinho Marinheiro* (1973)), ora apresentando-se como um espectador do mundo exterior (poema “Quem é ela?”, *Arca de Noé* (1999)).

De facto, na poesia assiste-se também a uma clara expressão de sentimentos, desde a amizade e a alegria à nostalgia, à tristeza ou ainda à sensação de perda, assumindo fortes e variadas tonalidades líricas (Bastos, 1999). Nos seus textos, Luísa Ducla Soares tem o dom de confrontar as suas personagens com situações de risco, perda ou solidão, permitindo, assim, à criança-leitora o contacto com realidades significativas. Vejamos, a título de exemplo, a história em verso *O Ratinho Marinheiro* (1973), na qual o pequeno roedor se vê submerso numa onda de peripécias, correndo sucessivos perigos quando, a dada altura, se vê devorado pela «bocarra» de uma baleia gigantesca.

---

Outra característica particularmente marcante neste género literário, e não menos relevante na obra da autora em análise, prende-se com a sua feição lúdica, claramente expressiva, e que revela todas as potencialidades da linguagem, evidenciando o significante e a sonoridade em detrimento do significado. A questão do ludismo pode ainda assentar na criação de situações invulgares ou até mesmo absurdas, designadamente por um certo cómico de situação ou de linguagem. A este propósito, é bastante elucidativo o poema “Tudo ao contrário”, da sua colectânea *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983), do qual passamos a apresentar alguns versos:

“O menino do contra  
queria tudo ao contrário:  
deitava os fatos na cama  
e dormia no armário.

Das cascas dos ovos  
fazia uma omelete;  
para tomar banho  
usava a retrete”

(Soares, 1999, 5)

No caso particular da sua obra poética, Luísa Ducla Soares surge como uma das vozes mais significativas, pela ludicidade subsistente, também em muitos poemas da colectânea *Abecedário Maluco* (2004), sublinhada pelos diversos jogos de palavras e de fonemas e, ainda, pela construção humorística revestida, não raras vezes, de um discurso “nonsensical”, característico de vários dos seus textos.

Esta escritora revela, ainda, uma real habilidade em colocar-se na perspectiva da criança enquanto leitora/ouvinte, dialogando com ela e colocando-a, por vezes, no papel de narrador, como é o caso do “Poemas às Notas”, em que a escritora brinca com os significados plurais da palavra “nota”:

“Sem um euro pedi notas,  
Ontem à noite, aos meus pais.  
Deram-me notas e notas,  
mas só notas musicais.



Mandaram-me tirar notas  
e ter atenção na aula.  
Fui preso por roubar notas  
da minha colega Paula.

Hoje vou receber nota  
do ponto de português.  
Com ela vou jantar fora  
ao restaurante chinês...”

(Soares, 2004, [11])

A poesia para a infância também se distingue por alguns aspectos significativamente marcantes no que respeita à sua forma, caracterizada, maioritariamente, pelo tamanho abreviado dos poemas, apresentando estrofes únicas e em número reduzido, vulgarmente construídas sob a forma de dísticos, tercetos, quadras ou quintilhas.

Estes textos tendem, frequentemente ainda, a evidenciar uma certa aproximação às formas populares tradicionais, dando especial relevo à dimensão fónico-rítmica do discurso, traduzida na utilização não rara de aliterações, repetições de palavras, de ritmos sincopados (nomeadamente pelo ritmo binário), da rima, assim como da relação mediada entre esses aspectos e o ritmo corporal (Bastos, 1999). Para José António Gomes (2003, 21), a “poesia da infância, ou ainda, a “poesia do recreio”, as *rimas infantis* constituem um território poético relativamente esquecido da literatura oral tradicional. E, apesar de consolidada pela tradição, a designação por que são conhecidas carece de rigor, porquanto a rima se encontra por vezes ausente dos textos em referência”.

Neste conjunto de tipologias que caracterizam a obra de Luísa Ducla Soares, que pela sua qualidade facilita indubitavelmente na criança o processo de aquisição de competências textuais, salientamos o relevo da herança tradicional ou a renovação da tradição.

Na sua produção literária para a infância, Luísa Ducla Soares revela um trabalho de recolha e adaptação no campo da tradição oral portuguesa, particularmente no domínio das rimas, como por exemplo em *Lengalengas* (1988), *Destrava Línguas* (1988) ou ainda *Adivinha*, *Adivinha* (1991) e, mais recentemente, em *Mais Lengalengas* (2007). A autora apresenta, ainda, várias adaptações que, pela subversão, resultam em textos como a *Nau Mentireta* (1992) ou *O Casamento da Gata* (1997) que nos transportam para “memórias textuais herdadas da tradição oral”, mas de uma forma actualizada (Florêncio, 2001).

O *Casamento da Gata*, com um enredo linear protagonizado por animais antropomorfizados, pode ser definida como uma fábula em verso arquitectada de uma forma muito próxima da literatura tradicional (quatro sequências principais). Esta narrativa caracteriza-se

ainda pela brevidade textual, baseada numa série de repetições e construída num perfil de perguntas e respostas. De facto, “*O Casamento da Gata* [...]”, assinada por Luísa Ducla Soares e pintada por Pedro Leitão, porque proporciona, sem dúvida, um contacto feliz com a literatura, pode servir como um eficaz instrumento de promoção do gosto pelo livro e pela leitura (entendida aqui em sentido lato) em contexto pré-escolar” (Silva, s. d.).

Como informa Glória Bastos, do conjunto de formas poético-líricas da literatura tradicional de transmissão oral, as rimas para crianças são aquelas que mais próximas estão do universo da criança, acompanhando-a desde a mais tenra idade e durante toda a sua escolaridade, permanecendo em muitas das suas recreações. Constituindo uma das formas mais relevantes do nosso património cultural, as rimas infantis sugerem numerosas actividades que permitem alargar conhecimentos e competências, designadamente aos níveis linguístico e literário, favorecendo uma adesão quase imediata dos seus ouvintes. Em contexto de jardim-de-infância, as rimas são habitualmente utilizadas para marcar, de forma natural, momentos da rotina diária, na articulação das diversas das brincadeiras e actividades (Bastos, 1999).

Ainda relacionadas com estas formas poéticas, as adivinhas e os trava-línguas apresentam características próximas do real quotidiano, e, tal como as rimas infantis, estimulam e motivam o interesse das crianças pela ludicidade que os caracteriza. No caso das adivinhas, pela particularidade de se definirem como uma espécie de jogo, estas são extraordinariamente ricas ao ajudar a criança a desenvolver a sua perspicácia e a sua capacidade mental. Como sugere Glória Bastos, “constituindo um enigma que faz apelo, para ser desvendado, a um conhecimento do real das coisas e/ou dos efeitos, jogando com frequência com jogos fonéticos, de forma produtiva, ou apoiando-se na riqueza semântica das palavras, a adivinha pode surgir aliada, em contexto escolar, a variadas aprendizagens, tirando partido do sentido lúdico que lhe é inerente” (Bastos, 1999, 103).

Em termos formais, a adivinha aparece, também ela, fundamentalmente expressa em verso, determinando assim a persistência de algumas especificidades, como por exemplo a rima, surgindo tanto sob a forma alternada como emparelhada. Vejamos o exemplo que segue, retirado da obra *Adivinha, Adivinha* (2001):

“É como um fole,  
Numas partes duro, noutras mole,  
É terrestre e é marinho,  
Duro no lombo, macio no focinho”  
(R: O cágado)

(Soares, 2001, 13)

O discurso poético para crianças é, ainda, tipicamente marcado pela ressalva de formas retóricas, como a metáfora, a personificação e o animismo, a apóstrofe e exclamação ou ainda o símbolo, e juntamente, a presença de aspectos lexicais, com a principal tendência para a concreção, visíveis pelo recurso a nomes concretos ou verbos de acção (Bastos, 1999).

O poema “Casamento”, da colectânea de *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983) assinada por Luísa Ducla Soares, revela alguns dos aspectos acima referidos:

“Casei um cigarro  
com uma cigarra,  
fizeram os dois  
tremenda algazarra

porque o cigarro  
não sabe cantar  
e a cigarra  
detesta fumar.

Não digam que errei  
(mania antipática!)  
só cumpri a lei  
que manda a gramática”

(Soares, 1999, 8)

Terminemos com umas palavras de José António Gomes que diz, e muito bem, que “a poesia de Luísa Ducla Soares (e quantas crianças de cinco e de seis anos temos visto a rir com estes versos e a decorá-los!) é um salutar exercício de humor, imaginação e inteligência que nunca nos cansaremos de recomendar – a pequenos e grandes” (Gomes, 2000, 26).

## 2.2. DIVERSIDADE TEMÁTICA: O ELOGIO DA DIFERENÇA

A obra de Luísa Ducla Soares, predominantemente arquitectada pela narrativa, prima pela sua qualidade formal, visível quer pelo lançamento de uma série de intrigas estimulantes, nas quais se difunde o elogio da diferença, quer pela forma subversiva e questionadora como estes aspectos surgem apresentados.

Mas, ao mesmo passo que estas histórias nos colocam face à diferença, também conseguimos observar nelas “diferenças na própria diferença” (Florêncio, 2001). Essas disseminanças desempenham, na perspectiva de Maria de Lourdes Dionísio, “[...] funções sociais e

---

acarretam problemas individuais distintos” (Dionísio, 2001, 8). Todas elas passam pela diversidade dos indivíduos e das suas especificidades, pelas múltiplas situações em que surgem representados, bem como pelas várias soluções apresentadas para as diferenças e problemas de cada um. Em *Uns óculos para a Rita* (2001), álbum ilustrado para os mais novos, Luísa Ducla Soares confronta a criança-leitora com uma situação quotidiana, caracterizada pela necessidade do uso de óculos por parte de uma criança, que para ela se pode tornar, de certo modo, constrangedora, não só em contexto escolar mas também na convivência com outras crianças, transformando-a numa história simples e, ao mesmo tempo, atractiva, numa arte que poucos escritores dominam. De facto, esta escritora possui a capacidade de desmistificar situações potencialmente inibidoras para o público infantil, tornando-as acessíveis e, às vezes, risíveis.

Das diferentes temáticas abordadas na literatura para a infância, que permanecem, de igual forma, na globalidade da obra de Luísa Ducla Soares, desenvolvida quase sempre com sensibilidade e delicadeza, recorrendo à ironia, ao *nonsense* e ao humor, encontra-se a ficcionalização de temáticas como a convivência social e a necessidade de integração da diferença (*Os Ovos Misteriosos* (1994)), a denúncia do racismo e a promoção do conhecimento de outras culturas (“Meninos de todas as cores”, in *O Meio Galo* (1976)) e da nossa memória colectiva, a crítica social, por exemplo ao materialismo e à sociedade de consumo (“Dia de Natal”, *Abecedário Maluco* (2004)), assim como a importância da preservação do ambiente e da natureza, marcadamente em *Três Histórias do Futuro*, de 1982, onde a autora procura sensibilizar as crianças para a preservação da natureza e para uma vida de qualidade. Neste último livro, a escritora recria ficcionalmente três situações de cariz problemático que, apesar de se afigurarem como acções previsivelmente futuras, se revelam muito actuais, e nas quais a temática da ecologia é central. Ainda a história “O Caçador Caçado” da obra *A Cidade dos Cães e Outras Histórias* (2005) é outro exemplo de sensibilização para a preservação ou conservação da natureza<sup>1</sup>.

Se procurarmos na obra desta escritora uma referência universal, será certamente a da mensagem anti-racista, claramente notória em contos como “Meninos de Todas as Cores”, conto integrado no seu livro *O Meio Galo e Outras Histórias*, datado de 1976, ou ainda “A Menina Branca e o Rapaz Preto” e “O Homem Alto, a Mulher Baixinha”, ambos de 1985 e reeditados na colectânea *Tudo ao Contrário!* (2002). Nesses livros, Luísa Ducla Soares possibilita um conhecimento da diversidade do mundo, dos povos e das culturas que nos rodeiam, apelando, sem moralismos, à multiculturalidade e à riqueza que dela decorre.

---

<sup>1</sup> A esse propósito, são de assinalar as recensões de José António Gomes (1997), de Violante Florêncio (2001), de Sara Reis da Silva (2005) e, mais recentemente, uma análise de José António Gomes, Sara Reis da Silva e Ana Margarida Ramos, (2006).

Em “O Homem Alto, a Mulher Baixinha”, a criança-ouvinte é confrontada com duas personagens profundamente marcadas pela diferença, não só física, como também nos seus modos de vida: o homem alto era “tão alto, tão alto, tão alto, que batia com a cabeça nas nuvens”, ao invés da mulher baixinha que, pela sua pequenez, “usava os malmequeres como chapéus-de-sol”. Mais, o homem alto tinha como animal de estimação uma girafa, enquanto que o da mulher baixinha era uma formiga (Soares, 2002, [4]). Embora, com condições visivelmente muito distintas, os dois protagonistas apercebem-se, no final da história, de que, mesmo assim, tinham muitos traços em comum: “tinham ambos cabelos ruivos, olhos verdes, três sardas na ponta do nariz” (*Idem*, [8]).

Por estes motivos, verificamos que, através de situações dicotómicas, que em vez de parecerem incompatíveis promovem a união, a diferença, mesmo que física, nunca será um obstáculo à aceitação do outro e à tolerância, na medida em que o que mais importa é a verdadeira essência de cada um. N’Os Ovos Misteriosos (1994), Luísa Ducla Soares “leva os mais novos, através da fábula simples e bem-humorada, a compreender que, se a união faz a força, esta resulta, sobretudo, das conjugação das particularidades ou especiais talentos que distinguem cada elemento de um grupo” (Gomes, 1997, 47).

Mas a verdade é que esta extensa obra literária contempla muitas outras diferenças: “Validar todas as formas de vida e não só uma; não julgar, nem destruir as experiências que nos são estranhas; não cair no erro de pensar os outros segundo os parâmetros dos nossos hábitos, da nossa cultura – eis o que transparece nos textos de Luísa Ducla Soares” (Florêncio, 2001, 7). A esta diversidade, ainda marcada pela multiplicidade dos sub-géneros narrativos, subjaz, na obra de Luísa Ducla Soares, “[...] uma unidade temática e de processos que [lhe] confere uma coesão assinalável” (Maior, 2005, 206).

*Irreverente, transgressora e subversiva* são as palavras de Violante Florêncio para melhor descrever a atitude de Luísa Ducla Soares perante a diferença, claramente visível nas suas narrativas. Em seu entender, “Luísa Ducla Soares não aceita. Elogia. Não se fica pelo elogio da diferença: afronta o padrão de normalidade” (Florêncio, 2001, 4).

Violante Florêncio diz ainda que “é notória a posição relativista assumida por Luísa Ducla Soares nos seus textos. É sabido que numa posição relativista se dá especial ênfase à compreensão e harmonização de objectivos diferentes [...]. Complementaridade, de facto, é a tónica principal de um número considerável de volumes da obra em análise. Neles, é particularmente notória a hiperbolização lúdica, dada por comportamentos decorrentes de estatutos sociais”, como em “O Sultão Solimão e o Criado Maldonado” (poesia para a infância, datada de 1982); “por cores diferentes”, como em “A Menina Branca, o Rapaz Preto” (prosa infanto-juvenil, de 1985); “por corpos diferentes” (*O Rapaz Magro e a Rapariga Gorda*, de 1980 ou *O Homem Alto e a Mulher Baixinha*, de 1985) (*Idem*, *op. cit.*, 7).

---

Como sublinha Violante Florêncio (2001, 8), esta leitura da obra de Luísa Ducla Soares leva “a afirmar que, mais do que aceitar a diferença, mais do que apelar à tolerância, o que aqui temos é um bem-haja, muito digno, aos que são diferentes, um elogio, muito terno, à vida”.

### 2.3. CONSTRUÇÃO NARRATIVA

No que respeita à estrutura narrativa dos textos de Luísa Ducla Soares, na sua maioria, apresentam-se sob a estrutura tradicional do conto. Deste modo, as suas histórias recriam uma situação inicial, traduzida pelo surgimento ou apresentação de um problema, mas que pode também passar pela formulação de um desejo. A seguir, e com o decorrer da história, graduam as peripécias. E, por fim, acabam sempre com um desenlace (Bastos, 1999, 135). Assim, se nas obras de Luísa Ducla Soares existe quase sempre um sentido de fim, estas histórias tornam-se muito mais cativantes, uma vez que a criança se sentirá mais segura pelo restabelecimento da normalidade com um desfecho da acção.

Apoiando-nos na análise elaborada por Glória Bastos (1999), e reforçando reflexões nossas anteriores, verificamos que muitos dos textos de Luísa Ducla Soares são caracterizados por uma “organização do tipo circular”, reforçada em diversos parâmetros; um deles prende-se com o facto de uma história começar e acabar num mesmo cenário, animado pelas mesmas figuras, como se constata no livro *Todos no Sofá* (2001), onde, tanto na capa e contracapa como na página de abertura e na página final, são reproduzidas as mesmas personagens, num mesmo espaço, mas em posição oposta. Também em *É Preciso Crescer* (1992), a narrativa é arquitectada segundo uma estrutura idêntica, fundamentalmente marcada pela insatisfação e anseio do protagonista em querer crescer rapidamente. Deste modo, assistimos, no início da história, a uma tentativa de fuga da sua condição de criança, sendo que, já no final, a situação regressa ao seu estado inicial pelo desejo da mesma personagem em voltar a ser um bebé. É de salientar ainda outro exemplo, em *Arca de Noé* (1999), que tem características muito semelhantes às obras acima referidas, mas marcadas por outros aspectos. Neste caso, verificamos que o primeiro e o último poema apresentam o mesmo título “A Arca de Noé”, evidenciando com esta repetição outro exemplo de estrutura (quase) circular.

De facto, nas narrativas, especialmente naquelas que são dirigidas às idades mais novas, assiste-se frequentemente a um momento final, de desenlace, onde surgem resolvidos todos os problemas expostos e onde é restaurado um certo equilíbrio na história, proporcionando assim uma maior segurança na criança.

Outro aspecto de salientar, que se faz notar na maioria dos textos de Luísa Ducla Soares, é a evolução da personagem principal a que corresponde esta estrutura narrativa. Uma nota ainda para lembrar que tal não acontece em *O Soldado João* (1973), já que esta perso-

nagem permanece sempre igual a si mesma de início até ao fim, sendo relevante para sublinhar a sua especificidade e a forma como a personagem se afasta de todas as outras, assumindo uma diferença que é valorizada. Quando verificamos uma evolução no próprio protagonista, “a acção é marcada pela presença de um certo grau de tensão ou conflito (termo que se refere à interacção entre enredo e personagem)” que depende em muito da dimensão do texto. Pois, embora possamos verificar um regresso ao espaço inicial, também a figura representada ganha novos traços, ou seja, evolui (Bastos, 1999, 135). Em *O Maluquinho da Bola* (2005), a personagem principal revela uma evolução ao longo da diegese, uma vez que, no início da história nasce num campo de futebol, vindo a idolatrar tudo o que tivesse uma forma circular, enquanto que, no final, determinado pela mesma obsessão, o protagonista “faz-se homem”, vindo a casar com “uma rapariga redonda” (Soares, 2005).

Contudo, a estrutura narrativa de um texto tem objectivos concretos quanto à densidade psicológica de que são dotadas as personagens da história. Por um lado, servem para “um melhor conhecimento de si próprio”, envolvendo, por exemplo, a personagem central num conflito com o seu próprio eu, conflito esse que também é próprio da criança em pleno crescimento; por outro lado, permitem “um maior conhecimento do mundo e da interacção do eu com o(s) outro(s)” (Bastos, 1999, 135). Nesta perspectiva, podemos incluir várias histórias de Luísa Ducla Soares, como *É Preciso Crescer* (1992), ou, ainda, os títulos “O Caranguejo Verde” e “Mestre Grilo Cantor”, em *A Cidade dos Cães e Outras histórias* (2005), em que as personagens são marcadas pela insatisfação e pelo desejo da mudança, e partem à descoberta do mundo.

Finalmente, e mais uma vez, segundo a mesma autora, “na prosa de Luísa Ducla Soares encontramos [...] um jogo lúdico localizado sobretudo ao nível da criação de situações narrativas em que a realidade, o desejo e a fantasia surgem aliadas de uma forma pouco convencional, entrecruzando-se um olhar crítico mas com humor sobre o pragmatismo que domina o real e o sonho de um mundo melhor” (*Idem, op. cit.*, 138).

Segundo Sara Reis da Silva (2005), é frequente o encontro com textos literários de destinatário explícito infantil nos quais se aliam, com eficácia, uma componente lúdica, visivelmente predominante, criativa e inovadora, e uma vertente mais ou menos pedagógica ou de carácter formativo. Uma leitura aprofundada da obra da escritora em questão, permite verificar que, em todos os seus textos, predomina o *suspense*, fundamental para fomentar a imaginação da criança.

Em *Todos no Sofá* (2001), narrativa constituída com base num movimento decrescente de personagens, o leitor, divertido e expectante, assiste ao esvaziamento de um sofá, atulhado com dez personagens acotoveladas umas nas outras, até que nele só permanecesse uma única: “João Preguição”. Construída de forma a garantir o *suspense* do início ao fim, este é um exemplo de história que alia jogo e humor. Em *Quem Está Ai?* (2003), Luísa Ducla Soares

---

relata a aventura de cinco crianças, mais especificamente cinco primos, que, situados num contexto familiar – a casa da sua “avó Chica”, são confrontados com algumas surpresas que, à partida, não pareciam existir neste íntimo cenário. Para descobrir o desfecho desta narrativa de mistério, o leitor é envolvido numa atmosfera de incerteza e é conduzido a acompanhar cada uma das cinco crianças, na companhia do seu avô, até ao quintal, para descobrir aquilo que tinham avistado. Até então, por meio de inúmeras metáforas, a autora vai fornecendo pistas para ajudar a desvendar o mistério. Após as sucessivas idas ao quintal, cada personagem vai descrevendo o que viu: primeiro, foram “quatro grandes troncos de árvores”, depois, “uma mangueira a deitar água”, ou ainda, “duas espadas com as pontas um bocado tortas” (Soares, 2003, [7-11]). Outro menino afirmou ter visto “uma corda pendurada”, e outro ainda, “dois abanos que refrescam mais do que duas ventoinhas” (*Idem*, [13]). Por último, foi o avô que veio afirmar lhe ter parecido “uma espécie de autocarro com as luzes apagadas” a passar por cima das suas alfaces (*Idem*, [17]). Finalmente, descobre-se que o ser misterioso era “um grande elefante cinzento”, que, muito simpaticamente, resolveu fazer-lhes uma visita, e, depois de cumprimentar todos com um aperto de tromba, regressou à floresta (*Idem*, [23]).

Em suma, retomando as palavras de Leonor Riscado, reconhecemos que, “oscilando entre as influências da oratura tradicional e as marcas pessoais, sempre acolitadas por um humor muito *sui generis*, Luísa Ducla Soares habituou os seus leitores a esperarem sempre mais e mais e, regra geral, a autora não os desilude” (Riscado, 2002, 22).

#### 2.4. AS PERSONAGENS: GENTE GIRA, GENTE DIVERTIDA

Se a obra de Luísa Ducla Soares se revela como uma obra multifacetada pela diversidade dos seus textos, também no campo das personagens assistimos a uma variedade semelhante. Na verdade, nas suas obras aparecem “gente, animais e plantas, elementos da natureza, criaturas fantásticas, as da tradição e as criadas pela mais moderna tecnologia” (Maior, 2005, 206).

Do ponto de vista temático, os álbuns e as narrativas ilustradas para os mais novos confrontam a criança com experiências próximas do seu real quotidiano ou, ainda, com narrativas do foro da fantasia (Bastos, 1999, 255). Mas, em ambos os casos, revela-se um aspecto particularmente comum, no que respeita à escolha da personagem principal. Não é, pois, por mero acaso que, neste tipo de obras, o papel central seja atribuído a uma criança ou um animal, manifestando comportamentos próximos dos do universo infantil.

Helena Esteves, Sandra Miranda e Sandra Bastos (2003, 21) dizem-nos que “as personagens são convincentes e integram o quotidiano das crianças – animais, bonecos ou outras crianças, remetendo para as brincadeiras, o mundo dos afectos, os medos, os comportamen-



tos típicos das idades entre os 2 e os 7 anos, o sonho e a imaginação, embora sempre com o cuidado de evitar estereótipos”.

Ao escolher uma figura infantil para a personagem principal da história, o autor procura estimular a identificação da criança-leitora com a criança-protagonista. Associada a esta particularidade do conto, prende-se a ideia de que a criança manifesta um maior apreço pelo triunfo dos mais pequenos, dos mais frágeis, indefesos ou até mesmo dos mais feios, “numa clara alusão à sua vivência desfavorável num mundo dominado pelos adultos” (Almeida, 2002, 145). A criança sente-se muito mais recompensada quando se imagina triunfar sobre o adulto.

Na sua obra literária, Luísa Ducla Soares oferece ao público infantil um vasto leque de histórias protagonizadas por figuras infantis, como é o caso de, entre outras, *Uns Óculos para a Rita* (2001), *Quem Está Aí?* (2003), ou ainda, *O Maluquinho da Bola* (2005), já analisadas. Porém, no conto *O Doutor Lauro e o Dinossauro* (1973), onde coabitam um protagonista adulto e uma figura do imaginário infantil – um dinossauro, a figura humana, embora de carácter adulto, apresenta especificidades que se aproximam do comportamento infantil. Pois, tal como se de uma criança se tratasse, este sábio ser humano sonhava com dinossauros. Depois de encontrar um ovo gigante, aquando de uma das suas expedições, o Dr. Lauro dedica-se de corpo e alma à protecção do pequeno dinossauro que aí vinha. Desde então, o seu quotidiano alterou-se por completo, chegando a desfazer-se de todos os seus bens, de forma a poder alimentar esse dinossauro, que rapidamente toma proporções gigantescas, chegando esta história a um desfecho dramático. De facto, não se vendo capaz de garantir a sua subsistência, o cientista foi obrigado a entregar o dinossauro à “Sociedade Protectora dos Animais”, vindo ele próprio a ser socorrido pela “Sociedade Protectora dos Sábios” (Soares, 1973). “Esta separação, na qual ambos choraram, foi, porém, insuportável. «Antes que uma semana tivesse passado», [...] o dinossauro acabou por morrer de saudades e perdeu-se «o sábio que tanto soubera sobre o tempo perdido»” (Silva, 2007, s. p.). Pela sua ingenuidade, reflectida na forma como lidou com a situação, este protagonista revela características muito próximas das da actuação infantil.

Por outro lado, esta aproximação da criança à figura infantil incarnada no herói da história assume uma importância determinante no que respeita ao seu desenvolvimento. Como forma de ilustrar este último aspecto, notemos a reflexão de Mercedes Gómez del Manzano, quando informa: “Los niños que protagonizan la literatura infantil del siglo XX están sometidos a las mismas situaciones de crecimiento y de desarrollo de la personalidad que los niños lectores. Los procesos de identidad, previstos por los psicólogos para las distintas edades de la infancia y la preadolescencia, se cumplen en estos personajes” (Gómez del Manzano, 1987, 14).

---

Nas palavras da autora referida, entendemos que as narrativas para crianças possibilitam duas dimensões de identificação. Por um lado, a interiorização do eu, ligada ao desenvolvimento sócio-emocional da criança, à evolução da sua afectividade, do seu sentimento moral e das interrelações da vontade e da inteligência, sublinhando-se a complementaridade entre pensamento e imaginação, e por outro, a própria inserção social da criança.

Ainda relativamente a este impacto da literatura para a infância sobre o desenvolvimento da criança, parece-nos interessante referir a proposta de Vítor Aguiar e Silva (1988), a propósito do romance de formação, que “narra e analisa o desenvolvimento espiritual, o desabrochamento sentimental, a aprendizagem humana e social de um herói” (cit. Bastos, 1999, 121). Neste género de narrativa, a personagem, “confrontando-se com o seu meio, vai aprendendo a conhecer-se a si mesmo e aos outros, vai gradualmente penetrando nos segredos e problemas da existência, haurindo nas suas experiências vitais a conformação do seu estado de espírito e do seu carácter”<sup>1</sup> (*Ibidem*).

Muitas dessas histórias retratam temas associados às emoções, tal como a ira, o amor, o medo, a amizade, etc. E, em muitos textos, como é possível observar na obra de Luísa Ducla Soares, o escritor procura recriar certos valores que poderão ajudar a criança a desenvolver algumas competências, inclusive a construção da sua auto-estima, o desenvolvimento da empatia (*Uns Óculos para a Rita* (2001)), ou até mesmo a promoção da sua autonomia (“*A Menina Verde*” (1987)), entre outros (Hillman, 1995, cit. Bastos, 1999, 255).

Nas suas obras, para além das múltiplas histórias onde é acentuada a participação de figuras adultas (“*O Homem das Barbas*” (1984)) e infantis, a autora em estudo também tem escritas várias histórias protagonizadas por animais.

De facto, as histórias de animais influenciam grande parte da obra de Luísa Ducla Soares. As primeiras publicações foram *O Ratinho Marinheiro*, *O Dr. Lauro e o Dinossauro* e *O Gato e O Rato*, todas elas publicadas pela primeira vez em 1973, mas, ao percorrermos a sua bibliografia, verificamos que são inúmeras as compilações de textos em que a escritora envolve, nas aventuras menos esperadas, animais de toda a espécie (*Arca de Noé* (1999)), mesmo aqueles que para as crianças mais pequenas não são tão familiares, como por exemplo em *O Urso e a Formiga* (1973), cujo protagonista é um urso-formigueiro, *A Festa de Anos* (2004), onde nos é apresentada, em primeiro plano, uma avestruz, ou ainda em *Os Ovos Misteriosos* (1994), onde coabitam uma galinha, um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e um pinto.

Segundo Glória Bastos, “as histórias de animais constituem uma das principais vertentes da literatura de fantasia para os mais pequenos [...]. Com personagens que encarnam

---

<sup>1</sup>Ver a descrição realizada, *a priori*, no ponto 2.1.1 do capítulo II, sobre a obra *É Preciso Crescer* (1992).

simultaneamente características humanas e qualidades próprias à sua condição de animal, as histórias de animais falantes suscitam uma forte adesão dos leitores mais novos”<sup>1</sup> (Bastos, 1999, 124). A título ilustrativo, Glória Bastos cita a obra intitulada *Histórias de Bichos* (1981), de Luísa Ducla Soares, onde podemos assistir “a processos de descoberta do verdadeiro eu em diferentes personagens e de que “O Caranguejo Verde” (1981) constitui um exemplo paradigmático” (*Idem, op. cit.*, 125).

O tema do animal assume uma importante incidência na vida da criança<sup>2</sup>. Nesse sentido, Glória Bastos sustenta que o papel de relevo atribuído “aos «animais pequenos», onde a sua pequenez surge em oposição à sua capacidade de sobrevivência” revela-se como uma forma de despertar “uma simpatia imediata entre a criança e estes pequenos animais, nos quais ela projecta os seus desejos de acção e afirmação” (Bastos, 1999, 71).

Por exemplo, em *O Ratinho Marinheiro* (1973), título de um dos primeiros contos dedicados aos mais novos da extensa criação literária de Luísa Ducla Soares, a autora coloca, em primeiro plano, um pequeno animal antropomorfizado e que acaba por representar, com subtilidade, comportamentos humanos. Sentindo-se profundamente atraído pelo mar, este ratinho vê o seu sonho tornar-se realidade no dia em que encontra perdida uma noz a partir da qual resolve construir o seu barco. Transportado numa verdadeira aventura de contornos épicos, claramente propícia ao desenvolvimento da imaginação da criança pela transfiguração da realidade à qual ela assiste, este pequeno herói procura outros elementos imprescindíveis para a sua viagem: de meros palitos fez os remos para o seu barco, de uma folha fez a vela e de uma rolha fez um pequeno banco. Com a sua embarcação perfeitamente recheada, eis que se vê então conduzido numa aventura jamais imaginada. As histórias, a partir das palavras, criam mundos imaginários e permitem à criança testar uma série de hipóteses. É essa habilidade de recriar outras realidades que caracteriza as histórias de Luísa Ducla Soares, possibilitando o desenvolvimento da imaginação da criança, e fomentando a sua capacidade de sonhar e inventar. Pelas acções dos animais e/ou das pessoas, a criança vai tomando conhecimento daquilo que a rodeia, do que pode ou não fazer, daquilo que lhe é permitido ou proibido. Os animais antropomorfizados são uma espécie de humanos mascarados que levam, por exemplo, a criança a identificar e reconhecer personagens e comportamentos humanos.

Luísa Ducla Soares é uma exímia contadora de histórias, plena de ironia e graça, que oferece ao público infantil uma obra que prima pela sua escrita original e que agradará, sem dúvida, a leitores de todas as idades.

---

<sup>1</sup>Ver, por exemplo, a análise referenciada no ponto 2.1.1 do capítulo II, respeitante às histórias protagonizadas por animais com características humanas.

<sup>2</sup>Ver uma reflexão de Ana Margarida Ramos (2005) a propósito da fábula.

---

## 2.5. A ILUSTRAÇÃO: DANÇAS E CONTRADANÇAS DE PALAVRAS E IMAGENS

*O livro ilustrado para crianças, se for de qualidade, é um pequeno objecto mágico, cheio de segredos, cheio de cultura, cheio do Mundo, num mundo trazido em imagens* (Wojciechowska, 2005, 106).

Paralelamente ao discurso verbal, a componente pictórica de um livro surge com uma importância não menos relevante para o leitor. De facto, para as crianças mais pequenas, nomeadamente as que se encontram em idade pré-escolar, e que por tal não se vêem dotadas de competências que lhe permitam uma leitura do texto, a ilustração afigura-se como o principal motor desencadeante da sua interpretação da história. Como refere Sara Reis da Silva, enquanto “factor promotor de (des)gosto em face do objecto-livro, as ilustrações, no espaço literário destinado explicitamente às crianças, possuem um papel determinante na percepção, na decodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (Silva, 2006, 129).

Jesus Díaz Armas satiriza ilustrações “sobreinformativa[s]” e “superabundante[s]”, afirmando que “en algunos casos es aún más evidente este rasgo, pues la ilustración se añade sin que el texto, en la mayor parte de los casos, lo haya previsto” (Díaz Armas, 2003, 171).

Dado o relevo crescente da ilustração, torna-se fundamental que persista uma expressiva conjugação dos dois códigos que constituem o livro para a infância. Pelo complexo e profundo dialogismo estabelecido entre o texto verbal e o icónico, sendo por vezes necessário o auxílio de um elemento de ligação para a interpretação correcta por parte da criança-leitora, reconhece-se à ilustração um papel não menos importante.

A qualidade de um livro é caracterizada por factores de vária ordem. Um bom livro para crianças é, segundo Patricia Delahaie, aquele que paralisa a criança, transportando-a para o passado e dando-lhes indícios para idealizar o futuro. Para a autora, é a imaginação da sequência que por vezes não está representada na imagem que irá provocar na criança momentos salustares de evasão na apropriação do texto (Delahaie, 1995).

Tendo em conta o livro e a qualidade da ilustração que o integra, considera-se que a sua leitura, pela difusão da imagem, funciona como uma pré-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a sua decodificação poderá oferecer à criança bases para a estruturação de esquemas de leitura, exigindo, de igual modo, um exercício intelectual de análise e de síntese que irá organizar gradualmente a sua compreensão. Neste sentido, as imagens devem ser variadas e enriquecedoras, proporcionando uma reflexão interior e ajustada, motivando para o conteúdo textual e, através dele, para a descoberta dos signos verbais. Deste modo, a imagem deverá articular-se com o texto, completando-o de forma harmoniosa, fomentando uma melhor intercompreensão.

Outro factor determinante na apreciação da qualidade da imagem de um livro para crianças prende-se com a necessidade de ilustrações que não infantilizem inutilmente os contos e os seus leitores. Também a cor é um elemento de relevo, pois carregada de simbolismo, ela constitui um factor de envolvimento, conferindo à obra uma leitura diferente, criando uma atmosfera e possibilitando uma leitura simbólica.

Na perspectiva de Patricia Delahaie (1995), os autores e ilustradores mais apreciados pela criança são aqueles que lhe suscitam uma certa liberdade na apropriação da história, permitindo-lhe adivinhar e interagir com as personagens, podendo a criança recriar a história, partindo do que é contado ou sugerido. Os livros de autor, portadores de um estilo próprio e de uma autenticidade, proporcionam esta relação. Englobam, nas suas obras, vivências pessoais e emoções ressurgidas na infância.

Perante uma reflexão sobre a obra literária de Luísa Ducla Soares, parece-nos de particular interesse revelar a forma como a autora procura relacionar-se com os ilustradores que recriam, plasticamente, as suas histórias. A esse respeito, a autora afirma que a possibilidade de diálogo entre autor e ilustrador é resultante de um percurso demorado, marcado pelo estatuto gradual que um escritor vai adquirindo ao longo da sua carreira literária, até ao momento em que se poderá encontrar “já em condições de sugerir e, por vezes, de exigir determinado ilustrador, podendo, inclusivamente, mudar de editora se aquela onde pens[ava] fazer uma publicação não [lhe] apresentar um ilustrador com que te[nha] afinidades” (Soares, s. d.)<sup>1</sup>. Acrescenta ainda que, embora “[desconheça] muitos dos ilustradores que têm feito as imagens dos [s]eus livros, ou porque moram longe ou porque não [tem] interesse em estabelecer contactos por não estar interessada em continuar com tais parcerias, com outros [já], estabelec[eu] laços profundos de empatia, de admiração e de amizade” (*Ibidem*). A escritora refere também que “em relação a estes, não [s]e cans[a] de sugerir às editoras que os contactem pois julg[a] que o [seu] trabalho conjunto será uma mais valia. Entre estes contam-se a Manuela Bacelar, a Teresa Lima, a Danuta, o André Letria, o Pedro Leitão, entre outros” (*Ibidem*).

No tocante à adequação do ilustrador às obras que escreve, Luísa Ducla Soares afirma privilegiar “uns pelo tratamento poético da ilustração, outros pelo realismo, outros pelo humor, enfim, cada um pelas suas especificidades. Nem todos se adaptam igualmente às diversas faixas etárias, aos diversos estilos. Com o Pedro Leitão, por exemplo, já [teve oportunidade de produzir] mais de uma dúzia de livros e [trocam] impressões logo que termin[a] o texto”. A autora afirma “v[er] os primeiros esboços, assist[ir] às diversas formas que a ilus-

---

<sup>1</sup> Estas informações foram-nos facultadas pela escritora depois de vários contactos estabelecidos, via correio electrónico, ao longo da realização do presente estudo.

---

tração vai assumindo, pois [lhe] envia tudo por computador. Dantes fazia-o presencialmente”. Demonstrando te[rem] tanta confiança um com o outro e tanto empenho em que os álbuns saiam a contento que [trabalham] verdadeiramente em equipa” (*Ibidem*). No entanto, conclui sublinhando que “não [lhe] passaria pela cabeça convidá-lo para livros destinados a adolescentes ou que não tivessem a sua dose de humor” (*Ibidem*).

Pelas palavras de Luísa Ducla Soares, inteiramo-nos do papel fulcral que podem assumir alguns dos seus ilustradores, mas que, pelas suas especificidades individuais e artísticas, poderão não apresentar a linguagem plástica e o estilo mais ajustados a qualquer uma das suas histórias.

Certo é que alguns ilustradores têm a preocupação de integrar o texto, interpretando-o e acrescentando a sua própria leitura da história. Nos livros de Luísa Ducla Soares, as letras do texto combinam-se com as imagens, permitindo uma harmonia e um equilíbrio visível na própria composição. Por exemplo, em *ABC* (1999), ilustrado por Pedro Leitão, podemos verificar que o texto verbal se funde no texto icónico e que, juntamente, revelam um jogo profundamente lúdico onde as letras e as palavras se movem.

No entanto, ao percorrermos a obra desta escritora, entendemos que nem todos os seus livros surgem ilustrados de forma a transparecer essa perfeita harmonia entre o texto e a imagem.

A esse propósito, Leonor Riscado enfatiza o facto de “a literatura e a ilustração não constituírem duas artes menores, destinadas – como alguns autores e ilustradores parecem pensar – à idiotização dos mais novos através de um reducionismo básico e de uma literalidade transparente. Pelo contrário, elas estão ao serviço de uma educação estética integral, que se pretende tão precoce quanto possível” (Riscado, 2007, s. p.). Numa reflexão acerca do papel da ilustração e da pertinência da educação estética desde a infância, a autora referida demonstra ser frequente o contacto da criança com livros nos quais subsistem tanto ilustrações de qualidade como outras, “mais ou menos desmanchadas”. Com a análise de três obras literárias para a infância, uma delas da autoria de Luísa Ducla Soares, designadamente *O Soldado João* (1ª ed. – 1973 e última ed. – 2001)<sup>1</sup>, Leonor Riscado procura desvendar as danças e contradanças de palavras e imagens que se tornam tão diferentes, numas, deslumbrantes e maliciosas ou delicadamente belas e harmoniosas, e, noutras, tragicamente descompassadas, num desvario entre a desmesura cómica da imagem e a discreta contenção da palavra (*Ibidem*).

---

<sup>1</sup> É de assinalar que esta análise se refere à última edição do livro, designadamente publicado em 2001 e ilustrado por Dina Sachse.

Esta última reflexão parece revelar que, em alguns casos, o ilustrador não consegue colocar-se no papel de leitor, chegando mesmo a alienar-se do texto e descurando, aparentemente, a importância da relação que deve ser estabelecida entre estes dois códigos.

Retomando as palavras de Leonor Riscado, nesta última edição de *O Soldado João* (2001), “a capa anterior é dominada pela imagem do soldado João, numa pseudo-farda, de cor verde. Nota-se a hiperbolização da figura: a cara apatetada, os olhos esbugalhados, apontados para o chão, mas com a expressão vazia de quem olha para nenhures, as orelhas de abano, os dentes separados, as bochechas rosadas; a isto vem juntar-se uma posição de boneco de trapos, com os braços colados ao corpo cilíndrico, mas informe, a mão esquerda levantada, num movimento tímido de saudação, a mão direita, numa forçada e improvável posição (com os dedos virados para fora), a brincar com uma flor” (Riscado, 2007, s. p.). Já, “a capa posterior apresenta, do lado esquerdo, a marchar em direcção a um pequeno texto que reproduz uma passagem do conto, depois indicado como sendo “Um clássico da Literatura Infantil Portuguesa”, uma miniatura do soldado João (5 cm de altura), de perfil, calça pelo meio da perna, manga arregaçada, mochila aberta às costas, e arma ao ombro, displicentemente, «às três pancadas»” (*Ibidem*).

De facto, se se pode assim dizer, a capa e a contracapa de um livro apresentarão um lugar de destaque no primeiro contacto entre o leitor e o livro. É de assinalar ainda que estas componentes do livro surgem, muitas vezes, numa clara simbiose, como que se, só por si, permitissem a narração da história, servindo de atractiva para a captação do interesse especial da criança.

Contudo, e por isso se evidencia como umas das obras de maior importância no cânone da literatura portuguesa para a infância, em muitas das obras de Luísa Ducla Soares, os ilustradores conseguem sublinhar os traços dominantes da sua escrita, que ecoam nas ilustrações. O livro *Todos no Sofá* (2001) serve para comprovar a harmonia existente na parceria de Luísa Ducla Soares e do ilustrador Pedro Leitão – que tem trazido para o panorama literário português para a infância, textos inteligentemente divertidos, quer pela sua estrutura textual, quer ao nível da componente pictórica, sendo esta bastante pertinente, permitindo à criança alargar o sentido das palavras.

Nas suas obras, as ilustrações adquirem um poder quase mágico, atendendo à sua diferença e originalidade e à forma como, plasticamente, recriam temas, motivos, personagens e valores centrais dos textos.

De facto, a ilustração nacional tem ganho uma nova e acrescida dimensão nas obras destinadas ao público mais novo, de uma forma mais expressiva nos *picture story book*, uma vez que neles o texto e a ilustração formam uma linguagem mista que, saliente-se, tem vindo a revelar uma maior notoriedade no panorama literário actual. Na sua extensa obra, Luísa Ducla Soares apresenta numerosos livros cujas ilustrações se afirmam pela sua qualidade

estética, apelando, em sintonia com os textos, à imaginação das crianças, como se pode constatar, entre outras, em *A Cavalinho no Tempo* (2003), *Se os Bichos se Vestissem como Gente* (2003), ambos ilustrados por Teresa Lima, e *Os Ovos Misteriosos* (1994) com ilustrações de Manuela Bacelar. *Se os Bichos se Vestissem como Gente* revela, pelo encontro entre o discurso verbal e a narrativa icónica, não raras vezes apresentados de uma forma original com recurso à hipérbole, uma representação ímpar perante a “leitura”/observação da criança. Embora saibamos que a criança está dotada de uma capacidade muito fértil de recriar aquilo que ouve, perguntamo-nos como lhe seria possível, na qualidade única de ouvinte, imaginar “uma girafa de cachecol”, “uma baleia elegante de biquini” ou ainda “uma cobra usando relógios”, sem a potencialização de imagens humorísticas e elucidativas, que direccionem essa sua capacidade de construir mentalmente o mundo proposto pelas palavras.

Outros aspectos ilustrativos, não menos relevantes na atracção do leitor, estão intimamente relacionados com a importância das cores, das tonalidades e das técnicas plásticas utilizadas pelos diferentes ilustradores. Assim, em obras de Luísa Ducla Soares, a cor revela-se um elemento bastante expressivo, servindo de ferramenta decisiva ao nível das emoções e sensações que transmite. *Os Ovos Misteriosos* (1994) possibilitam um encontro literário bastante aprazível, onde a narrativa verbal – não raras vezes colocada num plano inferior à ilustração – é claramente enriquecida pela linguagem artística de Manuela Bacelar. Nuns traços humorísticos, muito próximos de um estilo que José A. Gomes, Ana M. Ramos e Sara R. da Silva (Gomes, Ramos e Silva, 2006, [7]) definem como um “misto de caricatura e de *cartoon*”, combinados com uma pluralidade de cores vivas, n’ *Os Ovos Misteriosos* (1994) a narratologia visual/textual surge como um estratégico processo de aproximação ao pequeno leitor. O *Abecedário Maluco* (2004) confronta-nos com um outro tipo de ilustração – a fotomontagem – que, “pelo discurso plástico muito colorido que lhe serve de fundo, poderá servir para prender pequenos leitores à beleza, ao sabor, à cor e à musicalidade das palavras, da poesia” (Silva, 2005, s. p.).

Finalmente, afirma António Modesto que “a ilustração é uma arte instrutiva, na medida em que ajuda a entender o mundo; uma arte narrativa porque é paralela à narrativa e prolonga a narrativa. É constituída por um articulado de elementos representativos, interpretativos e simbólicos” (cit. Riscado, 2002, 22). Por isso, podemos definir a ilustração como parte integrante do texto literário para crianças, e claramente relevante em muitas das obras de Luísa Ducla Soares.

## 2.6. A ARTE DA ESCRITA

Nesta vasta obra destinada à infância, assistimos a uma pluralidade temática e estilística própria da escrita contemporânea. Para além da escolha das personagens e das suas carac-



terísticas, como já referimos em análise anterior, é de salientar o gozo que Luísa Ducla Soares sente em animá-las, dando-lhe vida e profundidade, sejam elas figuras humanas ou animais. O livro *Gente Gira* (2002), cujo título nos dá, desde logo, uma ideia do universo convocado, é uma recolha de vários contos que ilustram personagens humorísticas e, nos quais, a autora de *Se os Bichos se Vestissem como Gente* (2004) associa ao lúdico o *nonsense*. Aparecem, assim, “A Menina Verde”, “O Homem das Barbas” e, ainda, “O Senhor Pouca Sorte”. Segundo Glória Bastos, “esta dimensão fantasiosa articula-se de forma humorística com a realidade, permitindo um olhar crítico sobre o real, reflectindo e revelando aspectos da natureza humana de um ponto de vista diferente” como é o caso em “O Rapaz Magro e a Rapariga Gorda”, também de Luísa Ducla Soares (Bastos, 1999, 127).

Do mesmo ponto de vista, José António Gomes considera que obras contemporâneas reflectem o particular gosto de numerosos escritores pelo *nonsense* que, por sua vez, caracteriza obras da nossa produção literária recente, como os saborosos *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983) e *A Gata Tareca e outros Poemas Levados da Breca* (1990). Nessas obras, Luísa Ducla Soares envereda também, segundo aquele autor, “pelos caminhos do nonsense e de um humor corrosivo. Não se limita, contudo, a percorrer essa via, já que utilizando quase sempre esquemas estróficos, métricos e rítmicos tradicionais, nos permite ler, noutros momentos, uma lírica simples e sensível, que evidencia um olhar crítico sobre a lógica do mundo adulto” (Gomes, 1997, 62).

A propósito das chamadas “figuras e invenções extraordinárias”, Hillman (1995, cit. Bastos, 1999, 125) revela-nos que os objectos antropomorfizados, os poderes especiais que inesperadamente se recebem, os mundos em miniatura que ganham vida, os sonhos que se tornam realidade, entre outros aspectos que advêm do mundo fantástico, são transportados para narrativas que, polvilhando experiências do real com o brilho da fantasia, agradam ao imaginário infantil. As histórias para crianças podem ser ilustradas por personagens fabulosas, “situadas para além do que é usualmente aceite como real e normal” (Hume, 1984, cit. Bastos, 1999, 124), desde que se mantenham a lógica e a forte consistência interna. A este propósito, Hillman refere que “os elementos extraordinários devem estar integrados na história de forma coerente; a lógica e a consistência desempenham um papel fundamental na fantasia, no sentido de ajudar o leitor a cruzar a porta que lhe dá acesso ao mundo secundário [...]. Só desta forma a fantasia poderá constituir um importante motor para libertar a imaginação, sugerindo alternativas e encorajando o pensamento divergente” (Hillman, 1995, cit. Bastos, 1999, 126).

Em todos os seus textos, independentemente das personagens ou mesmo dos valores que neles aparecem, Luísa Ducla Soares tem sempre o cuidado de usar uma escrita literariamente rica, na qual se observa a expressividade e a pertinência de figuras retóricas, nomeadamente por metáforas, hipérboles e gradações, que caracterizam o seu discurso. Como fora

---

já referido anteriormente, outro traço não menos relevante, prende-se com o jogo das sonoridades nos nomes escolhidos para as personagens que actuam nas histórias de Luísa Ducla Soares. Vejamos, a título de exemplo, *A Festa de Anos* (2004), onde, de forma humorística, a autora chama a avestruz “Catrapuz”, a gatita “Tita”, o cão “Sultão”, a foca “Pinoca”, ou ainda o rapaz “Tomás”, promovendo a rima.

As palavras de Sara Reis da Silva constituem uma leitura pertinente da obra de Luísa Ducla Soares, ao sublinharem o poder da autora de, junto dos mais novos, “contribuir para o fomento da competência lecto-literária, designadamente da capacidade de inferir informação não explícita, bem como para a promoção do gosto estético e do prazer de uma leitura autónoma, proporcionada por essa espécie de viagem encantatória que a aliança feliz entre as palavras e as ilustrações oferece” (Silva, 2006, 138). Na verdade, esta escritora revela um particular gosto em brincar com as palavras. Sustenta: “diz-me a experiência que os mais pequenos se podem também encantar com elas e, a partir daí, ganhar amor à língua e à literatura. Aposto nisso” (Soares, s. d.).

Fazendo uso das palavras de José António Gomes, na obra de Luísa Ducla Soares sobressai a “[...] irreverência inteligente a um culto da ironia, do paradoxo e do jogo verbal, que não dispensam a exploração criativa de ambiguidades e aspectos lúdicos da linguagem” (Gomes, 1997, 52).

No sentido de averiguar do estado de espírito de Luísa Ducla Soares, aquando da produção das suas histórias, a autora afirma que “geralmente quando escrev[e] para crianças até aos 6 anos, f[á]-l[lo] como se estivesse e[la] própria a dirigir-[s]e às crianças. Imagin[a] brincadeiras diversas que poderão acompanhar a leitura dos textos: entoações, repetições, jogos de expressão, técnicas gestuais, marionetes que são os próprios dedos com desenhos de caras”<sup>1</sup> (Soares, s. d.).

Com base nas palavras da escritora em análise, digamos que, numa primeira instância, o autor de obras literárias para a infância procurará dirigir-se à criança, sendo ela o preferencial destinatário das suas histórias. No entanto, e porque a criança em idade pré-escolar ainda não detém as competências fundamentais e requeridas ao processo de leitura, o papel do adulto mediador é decisivo. Em contexto de jardim-de-infância, é ao educador que cabe essa função de transformar o discurso escrito num discurso oral, de tal modo que a sua interpretação poderá distanciar-se da que, inicialmente, tinha sido pensada pelo próprio escritor, podendo ter impactos igualmente distintos aquando da recepção por parte da criança.

---

<sup>1</sup>Informações facultadas pela escritora depois de vários contactos estabelecidos, via correio electrónico, ao longo da realização do presente estudo.

Num dos objectivos, por nós inicialmente enunciados, através de uma atenção particular sobre a obra de Luísa Ducla Soares, procurávamos compreender a relação estabelecida entre o autor e o leitor, neste caso o educador de infância, e simultaneamente o livro.

A esse mesmo propósito, Luísa Ducla Soares sublinha que, quando escreve para crianças, “s[abe] muito bem que raras serão as crianças que terão esta abordagem. Todas as outras terão mediadores para [ela] desconhecidos, geralmente familiares ou educadoras, todos distintos na sua forma e até na capacidade de comunicação” (*Ibidem*). Afirma ainda que “há comunicadores fantásticos que dão novas vidas aos textos e descobrem neles potencialidades que nunca imagin[ou]. *Há os que são tão básicos e desinteressantes que destroem todas as potencialidades de um livro e vacinam as crianças contra os livros*” (*Ibidem*, sublinhado nosso). No entanto, mostra “pens[ar] muito mais na criança que no mediador, embora não deixe de imaginar o tratamento que o mediador dará ao texto. Interessa-[l]he] mais avaliar a capacidade de aceitação por parte da criança, em termos linguísticos, afectivos, de compreensão do tema, adequando-o à idade” (*Ibidem*).

Constituindo uma verdadeira arte de escrita, a obra de Luísa Ducla Soares está repleta de piscadelas de olho ao leitor que, não raras vezes, se vê envolvido na acção. Basta lembrar o conto *O Doutor Lauro e o Dinossauro* (1973), que subtilmente indiciado pelo próprio título, narra a história de um cientista que sonhava com dinossauros. “Assim, partindo dessa situação inicial, o/a narrador/a parece aproveitar para contar um outro conto, inserindo uma micronarrativa, mas, desta vez, de índole histórica, visto que, após uma interpelação directa do narratário – «Será que vocês sabem o que é um dinossauro?» surge um relato evocativo dos primórdios do nosso planeta” (Soares, 1973, cit. Silva, s. d.). Mas tal como acontece na obra referenciada, noutras ainda, Luísa Ducla Soares acaba com um convite ao leitor para continuar a história. Deixa assim transparecer a sua posição menos vulgar sobre o tipo de finais (felizes) possíveis, e que, muito comumente, finalizam com a frase “e foram felizes para sempre”. Parece que esta autora procura mostrar aos seus leitores que ser feliz para sempre parece, de todo, improvável.

Por outro lado, quanto mais pequenas são as crianças, mais difícil se torna escrever para elas. Por isso é necessário saber adaptar a linguagem à fase de evolução em que se encontra, sem por isso, insistir num vocabulário e num discurso que consideramos infantilizados. A ausência de léxico novo, a utilização exagerada de diminutivos e a presença de ideias simplificadas resultam num texto pobre, redutor e limitado, porque a criança tem capacidade para aceder a informação mais elaborada e complexa. Mas nos textos de Luísa Ducla Soares, isso não se verifica porque são notórias a criatividade e originalidade da sua escrita, assim como a adequação ao destinatário preferencial.

A autora afirma que, quando escreve, “em geral não and[a] à escolha de palavras, elas surgem-me naturalmente como quando fal[a] com os [s]eus netos que têm, actualmente, 10,

7 e 3 anos. Se falar com um bebé de 1 ano falar[á], logicamente, de outra forma. Mas te[m] como princípio não infantilizar a linguagem” (Soares, s. d.). Refere utiliz[ar] um número de vocábulos restrito para a criança não ficar submersa em palavras desconhecidas não [s]e absten[do] de lhes dar a conhecer algumas menos familiares; pois o crescimento implica a descoberta do mundo e as palavras, e tudo o que elas encerram fazem parte desse exercício de descoberta” (*Ibidem*).

Posto isto, podemos considerar que a escrita de Luísa Ducla Soares se destaca pela irreverência e singularidade das suas histórias para crianças, e que “são, sem dúvida, bem condimentadas, feitas de ingredientes que, naturalmente, despertarão o apetite leitor dos mais novos” (Silva, 2004, s. p.).



## CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÕES SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

### 1. CONCEPTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Neste capítulo, pretendemos descrever a metodologia aplicada no sentido de cumprir os objectivos a que nos propusemos com a presente investigação.

Com base num particular interesse em aferir da importância atribuída à área da literatura para a infância, em contexto de educação pré-escolar, com vista ao desenvolvimento de competências na criança, pretendemos, com um estudo exploratório e descritivo, reflectir sobre as representações dos educadores de infância face à difusão da literatura de potencial recepção infantil. Ainda no sentido de desocultar uma obra com reais potencialidades no âmbito da rentabilização pedagógica em contexto de jardim-de-infância, tencionamos incidir o nosso olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares, que merece ocupar um lugar no cânone da literatura contemporânea para a infância.

Neste sentido, procuraremos desenvolver um estudo fundamentalmente apoiado na descrição de resultados obtidos. Posteriormente, recorreremos à caracterização da amostra e à descrição da população alvo. Procuraremos, ainda, evidenciar os instrumentos utilizados assim como os procedimentos adoptados para a recolha dos dados. E, por fim, indicaremos os métodos utilizados para a análise e o respectivo tratamento dos dados.

#### 1.1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

No âmbito desta investigação, tencionamos, numa primeira instância, reflectir sobre o relevo da literatura para a infância em contexto de jardim-de-infância e nas práticas levadas a cabo naquele contexto. Nesse sentido, procuramos:

- Analisar, conceptual e evolutivamente, a literatura para a infância como fenómeno que conjuga as funções lúdica, formativa e libertadora;
- Reflectir sobre a importância dos diferentes agentes educativos no desenvolvimento da promoção da literatura para a infância;

- Identificar as influências que esta manifestação artística exerce no desenvolvimento intelectual e sócio-emocional da criança.

Com intenção de compreender a importância concedida à literatura para infância no que concerne às práticas educativas dos profissionais de educação de infância, interessa-nos reflectir acerca das metodologias utilizadas, assim como da sua intencionalidade educativa. Deste modo, pretendemos:

- perceber o tipo de formação dos educadores de infância relativamente a esta área e compreender as suas preocupações no que respeita às suas actualizações sobre este domínio;
- analisar os efeitos lúdicos, formativos e libertadores da literatura para a infância de acordo com a amostra construída;
- identificar as medidas adoptadas para a apresentação de histórias: os tipos de suportes utilizados, os materiais escolhidos, assim como os critérios apoiados para a sua selecção, as formas de organização do grupo, do espaço e do tempo, e a sua finalidade.

Pretendendo evidenciar uma obra de referência no panorama português de literatura para a infância junto dos profissionais de educação pré-escolar, procuramos analisar a obra de Luísa Ducla Soares, na perspectiva de uma educadora de infância. Neste sentido, tencionamos:

- analisar algumas repercussões dessa obra na literatura portuguesa para a infância;
- identificar as características dominantes da sua produção literária;
- avaliar o grau de ludicidade das obras seleccionadas;
- compreender a relação estabelecida entre o autor e o mediador, designadamente o educador de infância, isto é, a forma como a escrita e a oralidade se condicionam.

Com vista a demonstrar o apreço desta obra literária junto do público infantil, interessa-nos:

- analisar a influência das suas obras nas crianças, as suas reacções e comportamentos aquando da sua narração;
- reflectir sobre as especificidades das narrativas de maior impacto no que diz respeito à adesão das crianças.

## 1.2. AMOSTRA E POPULAÇÃO-ALVO

De acordo com Hill e Hill (2000, 42), a natureza e a dimensão do universo são definidas pelo objectivo da investigação. Em investigações de carácter mais qualitativo, privilegia-se, usualmente, o recurso a amostras de menor dimensão. Por esse motivo, a nossa amostra será apenas constituída por 40 educadores de infância, constituindo estes a nossa amostragem de conveniência, cujo critério utilizado para a sua definição teve a ver com a facilidade de acesso, e por conseguinte, a uma maior facilidade na distribuição e recolha dos instru-

---

mentos de obtenção de dados. Ainda na perspectiva de João Maroco (2003), na amostragem conveniente, os elementos são seleccionados pela sua conveniência, por voluntariado ou acidentalmente. Nesse sentido, foi utilizado um grupo de educadores de infância que se encontravam a exercer funções em instituições localizadas numa determinada área geográfica, mais especificamente próxima do meio em que residimos.

A população da qual foi retirada a amostra era composta por educadores de infância a exercer funções docentes nos concelhos de Anadia, Mealhada, Cantanhede, Coimbra e Aveiro. Assim, a nossa amostra ficou constituída por 40 educadores de infância, distribuídos por 17 jardins-de-infância dessa mesma área geográfica localizada em concelhos dos distritos de Aveiro e Coimbra.

### 1.3. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Com uma breve revisão da literatura, conseguimos distinguir dois métodos de investigação; por um lado, um tipo mais quantitativo, isto é, aparentemente mais concreto e objectivo, e por outro, um tipo de teor qualitativo, uma vez que se trata de um estudo mais interpretativo, descritivo e, por tal, mais aberto (Gomes, 2004, cit. Pereira, 2007).

Assim, enquanto que os estudos quantitativos se fundem principalmente na medição e na análise de relações causais entre variáveis, a investigação de tipo qualitativo sugere a ênfase nos processos e nos significados atribuídos aos fenómenos pelos indivíduos que os vivem, não se colocando o acento no exame ou medição rigorosos dos mesmos, em termos de quantidade, intensidade ou frequência (Vieira, 1995, cit. Brito, 2004, 111).

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen, “os dados recolhidos são designados por qualitativos” por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. De tal forma, que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, 16).

Depois de uma reflexão mais aprofundada sobre os objectivos predefinidos, procurámos averiguar a metodologia mais ajustada ao problema definido como objecto do nosso estudo. De acordo com os nossos pressupostos, e assumindo-se, essencialmente, o presente estudo como um estudo exploratório, descritivo e interpretativo, colocando de parte a intenção de confirmar teorias pré-estabelecidas, a partir da formulação de um conjunto de hipóte-



ses, baseando-nos somente na questão de partida acima mencionada, o seu pendor qualitativo é redobrado. No entanto, não podemos confirmar o emprego exclusivo de um destes tipos de investigação, de tal modo que optámos por recorrer a uma combinação da sua utilização.

Baseados na perspectiva de Reichardt e Cook (1986), a propósito da combinação de métodos, Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998) asseguram que um investigador não é obrigado a seguir rigidamente um dos dois métodos, quer seja quantitativo quer qualitativo, podendo mesmo recorrer a uma ligação entre diversos atributos, próprios de cada um deles, combinando assim o emprego dos dois métodos.

No que se refere à investigação qualitativa, Hermano Carmo e Manuela Ferreira afirmam que “a investigação qualitativa é descritiva”. Por isso, deve tratar-se de uma análise rigorosa, resultante directamente dos dados recolhidos (*Idem, op. cit.*, 180).

Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) apontam como principais características da investigação qualitativa: 1. a situação natural constituinte da fonte dos dados, onde o investigador surge como instrumento-chave na recolha dos dados; 2. a descrição dos dados precedente da sua análise; 3. maior interesse pelo próprio processo de investigação do que unicamente pelo produto ou resultado final dela decorrentes; 4. as informações devem ser analisadas de forma indutiva, como se, juntas, reunissem todas as peças de um puzzle; 5. Investigação fundamentalmente ligada ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

No entanto, apesar de se afigurar como um estudo de carácter descritivo, e por isso, de tipo qualitativo, a análise que lhe é inerente assume um certo pendor quantitativo, pelo recurso a técnicas de análise e interpretação quantitativas, como é o caso da análise de conteúdo, enunciada mais adiante, que optámos por utilizar, na medida em que nos parecia a mais clara para a organização das nossas respostas.

A definição de uma categoria para a metodologia foi dificultada por nos parecer, ora uma investigação descritiva, já que era do nosso interesse a compreensão e descrição da situação actual da literatura para a infância e da importância que lhe é atribuída pelos profissionais de educação pré-escolar, ora um estudo de caso, uma vez que se pretendia uma caracterização específica da obra de Luísa Ducla Soares. No entanto, optámos por denominá-lo de *estudo aplicado de uma obra literária*.

#### 1.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para coligir as informações pretendidas, e dadas as circunstâncias de realização desta prova, assim como as dificuldades de obtenção de dados em jardins-de-infância dispersos, o inquérito por questionário (cf. Anexo 2) afigurou-se como o mais adequado e fiável dos instrumentos para evitar uma possível recusa ao fornecimento das respostas.

---

Segundo Raymond Quivy e Luc Champenhoudt (2005), este instrumento permite colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social ou profissional, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas ou sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problema.

Ainda, na perspectiva de Hermano Carmo e Manuela Ferreira, “o que define o inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo e Ferreira, 1998, 123).

Distinguindo-se do inquérito por entrevista pelo facto de o investigador e o inquirido não interagirem em situação presencial, o inquérito por questionário pressupõe alguns cuidados relativamente à sua elaboração. Conscientes desse problema, procurámos ter um cuidado redobrado quanto à organização e formulação das perguntas, assim como à forma mediatizada de abordar os sujeitos da nossa amostra (*Idem*).

A análise dos dados obtidos para a presente investigação foi efectuada a partir do método de análise de conteúdo. Este método não deve ser apenas utilizado para descrever o conteúdo das mensagens, pelo que, por isso, o seu principal fundamento se prende com a inferência de conhecimentos respeitantes às condições de produção, com auxílio de determinados indicadores, sejam eles quantitativos ou não (Bardin, 1977).

Sumariamente, a análise de conteúdo pode ser vista como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980 cit. Vala, 2001, 103).

Na teoria de Jorge Vala, a análise de conteúdo refere-se à “[...] desmontagem de um discurso e [...] produção de um novo discurso através de um processo de localização na atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise [...]. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 2001, 104).

Procedemos à análise estatística dos dados recolhidos através dos questionários respondidos pelos sujeitos da nossa amostra, tendo sido organizadas diversas matrizes para o registo das respostas obtidas em cada uma das perguntas. O tratamento dos dados foi efectuado a partir de uma base de dados criada no programa estatístico SPSS (Statistical Package of Social Science, versão 15,0, para Windows).

## 1.5. PROCEDIMENTOS

### 1.5.1 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Tal como referimos anteriormente, foi ao inquérito por questionário que recorremos aquando da realização do presente estudo. No entanto, antes da redacção definitiva do questionário, e por forma a garantir ainda a sua aplicabilidade no terreno, procurando avaliar a sua viabilidade relativamente aos objectivos inicialmente enunciados, procedemos a um pré-teste do questionário elaborado, assim como da carta informativa, onde iriam constar as instruções para o seu preenchimento, aplicado a quatro educadoras de infância que sugeriram algumas melhorias na formulação de algumas perguntas.

O inquérito de auto-preenchimento foi ainda acompanhado de uma carta informativa na qual explicávamos o objectivo da nossa investigação, garantindo ainda a privacidade e confidencialidade dos participantes no sentido de evitar possíveis constrangimentos.

A entrega, assim como a recolha dos questionários definitivos, foi efectuada em mão nas várias instituições, garantindo assim uma maior fiabilidade perante a recusa do seu preenchimento (Carmo e Ferreira, 1998, 138), no período decorrente entre Dezembro de 2006 e Março de 2007. Foram distribuídos 60 inquéritos, dos quais se obtiveram 40 respostas. Pelo forte atraso das restantes, e devido à falta de tempo para ultimar o presente estudo, estabelecemos um prazo-limite para a recolha dos inquéritos, com a intenção de iniciarmos o tratamento dos dados com um número mínimo de 40 questionários respondidos.

A elaboração do questionário presidiu à preocupação com a selecção das perguntas a efectuar, com vista a dar resposta aos objectivos enunciados. Elaborámos, então, um questionário, contemplando quer questões fechadas, possibilitando algumas a opção por uma de duas respostas e outras a indicação de uma ou mais opções dentro de um conjunto de hipóteses sugeridas, quer questões abertas, permitindo, por seu turno, a descrição e interpretação livre dos inquiridos sobre as diferentes problemáticas abordadas.

O questionário apresentava um corpo comum de 39 questões, sendo constituído por duas partes distintas, motivo pelo qual pedimos aos inquiridos que procedessem ao seu preenchimento em dois tempos.

A primeira parte, que intitulámos “a literatura para a infância e a leitura/livro no jardim-de-infância”, dizia respeito à importância cedida à literatura para a infância pelos diversos profissionais de educação pré-escolar. Nesta primeira parte, e antes da apresentação de questões relativas a este domínio, constava um quadro referente aos dados de identificação de cada um dos sujeitos inquiridos, no qual procurávamos caracterizá-lo relativamente à idade, ao tempo de serviço, à escola de formação inicial e às habilitações académicas. Outro item visava à caracterização dos seus educandos, designadamente acerca da faixa etária do

---

grupo. De seguida, integrámos questões que visavam a recolha de informações sobre a própria formação dos educadores de infância da amostra em estudo na área da literatura para a infância, assim como das suas opiniões e percepções do seu contributo para as suas práticas pedagógicas relacionadas com esse mesmo domínio.

A segunda parte do inquérito, intitulada “a literatura para a infância e a obra de Luísa Ducla Soares”, incidia sobre o caso particular da obra da referida escritora, podendo esta parte também subdividir-se em outras duas: uma primeira, mais geral, atinente à opinião dos inquiridos relativamente à obra na íntegra e à sua aplicabilidade em contexto de jardim-de-infância; e uma segunda, de cariz mais exploratório, que dizia respeito a uma determinada história da mesma escritora. Para o preenchimento desta segunda parte, foi distribuído, a cada um dos educadores da nossa amostra, um livro da obra de Luísa Ducla Soares, seleccionado de acordo com o escalão etário do grupo de crianças com as quais trabalhava. Foi pedido a cada elemento da amostra que narrasse a respectiva história ao seu grupo, sendo da sua responsabilidade o planeamento e dinamização dessa actividade. Tendo como critério de selecção dos livros o nível etário das crianças, recorreu-se a uma amostra de dez livros, com a intenção de distribuir um livro para cada grupo de seis educadores, visando posteriormente estabelecer possíveis comparações entre as respostas obtidas na análise de cada um deles. Nesta parte, as questões diziam respeito não só a opiniões sobre a história narrada como também ao impacto da mesma sobre as crianças.

Assim, das histórias distribuídas intencionalmente a cada uma das educadoras de infância da amostra em estudo, quatro escolheram ler *O Maluquinho da Bola*, duas *O Gato e o Rato*, duas a história *Quem Está Aí?*, seis uma narrativa do livro *Contos para Rir*, três um conto do livro *Gente Gira*, quatro *Se os Bichos se Vestissem como Gente*, sete *Os Ovos Misteriosos*, seis *Todos no Sofá*, uma poemas do livro *Abecedário Maluco* e cinco excertos do livro *Lengalengas*.

De salientar o surgimento de algumas perguntas, de forma aleatória, com vista ao impedimento e estabelecimento de relações directas entre as questões, procurando incentivar respostas o mais verdadeiras possíveis.

### 1.5.2. ANÁLISE DOS DADOS

Depois da recolha destes instrumentos, procedeu-se ao tratamento e à análise dos dados obtidos. Como referimos anteriormente, o método utilizado para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, que pressupõe uma série de operações: 1. a enunciação de objectivos e de um quadro de referência teórico; 2. a constituição de um *corpus*; 3. a definição de categorias; 4. a definição de unidades de análise; 5. a quantificação (não obrigatória); 6. a interpretação dos dados obtidos (Carmo e Ferreira, 1998).

Seguindo a ordem desta estrutura estabelecida por Hermano Carmo e Manuela Ferreira, e referindo-nos aos objectivos enunciados e ao enquadramento teórico, salientamos que estes foram expostos em capítulos anteriores. No que respeita ao *corpus* da análise, este constitui-se, fundamentalmente, pelos relatos das educadoras de infância da nossa amostra. Já no que se refere à organização das categorias, devemos destacar que representam “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993, cit. *Idem*, *op. cit.*, 255). Considerando que a constituição de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda da combinação destes dois processos, a nossa categorização não foi realizada de antemão, caracterizando-se a nossa análise por um “procedimento exploratório” (Carmo e Ferreira, 1998, 255). Na verdade, o primeiro passo dado na análise dos resultados prendeu-se com uma leitura mais aprofundada dos documentos, de forma a obtermos um primeiro conhecimento das principais ideias, pontos de vista e considerações dos educadores da nossa amostra.

De acordo com Jorge Vala, as categorias predefinidas *a priori* têm interesse logo que “a interacção entre o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema de categorias e o que lhe importa é a detecção da presença ou da ausência dessas categorias no *corpus*” (Vala, 2001, 111). Por seu turno, as categorias construídas *a posteriori* não necessitam de ser elaboradas a partir de um apoio num corpo teórico, decorrendo apenas da análise de conteúdo (*Idem*).

Para o autor referido, “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (*Idem*, *op. cit.*, 110).

A partir deste método de análise elaborámos um conjunto de categorias, contemplando assim a “unidades de significação a codificar”, nas respectivas categorias. Fundamentadas no enquadramento teórico da presente dissertação, essas categorias possibilitaram uma organização e uma primeira redução dos dados obtidos (Bardin, 1977, 104).

Depois da estruturação das categorias, a análise de conteúdo pressupõe também a definição de unidades de análise, designadamente, a unidade de registo, a unidade de contexto, e a unidade de enumeração (Carmo e Ferreira, 1998).

A unidade de registo diz respeito a “um segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria”. Esta unidade pode assumir dimensões distintas, abarcando as unidades formais, coincidentes ou não com unidades linguísticas, considerando “a palavra, a frase, uma personagem, um qualquer item”, e unidades semânticas, respeitante ao tema. A unidade de contexto corresponde ao “segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto”. Finalmente, a unidade de

---

enumeração está relacionada com “a unidade em função da qual se procede à quantificação” (*Idem, op. cit.*, 257). Assim, relativamente a esta questão, e atendendo a sua pertinência para o presente estudo relativamente a outras unidades, recorreremos à unidade de registo, procedendo à classificação do conteúdo semântico dos indicadores, tendo em consideração frases marcantes dos relatos dos nossos inquiridos.

Já no que respeita à quantificação, Jorge Vala sustenta que a análise de conteúdo não tem forçosamente que a incluir, uma vez que, na sua perspectiva, “os vários procedimentos de análise de conteúdo que se inspiram nas análises do discurso literário dispensam qualquer tipo de medida que ultrapasse a classificação nominal” (Vala, 2001, 117).

Na presente investigação, procedemos à análise sistemática, qualitativa e posteriormente quantitativa dos conteúdos das respostas aos questionários respondidos pelos sujeitos da nossa amostra.

Apesar do nosso conhecimento de certos programas informáticos direccionados para a análise de conteúdo, como o “NUD’IST”, e atendendo aos objectivos do nosso estudo, à diversidade e complexidade das respostas que obtivemos, optámos pela análise de conteúdo clássica para a categorização das respostas, de forma a não perdermos qualquer conteúdo ou informação delas decorrentes. É de salientar que a escolha de algumas categorias e sucessivamente das respectivas unidades de registo referentes às questões abertas do nosso questionário foi elaborada a partir de uma investigação anteriormente desenvolvida por Ana Luísa Brito (2004). Já no que respeita à categorização que organizámos, a análise de conteúdo foi validada por um painel de três juízes, tendo havido concordância entre todos os elementos.

Para a realização de estatísticas descritivas e inferenciais, os dados foram tratados através de uma base de dados, como referimos.

Porque procurámos assentar o nosso estudo apenas sobre as questões essenciais e representativas do tema gizado para esta investigação, apresentámos no corpo do texto apenas os quadros ou gráficos referentes às questões que se revelem para nós de maior interesse.

Seguidamente, passamos a apresentar um quadro descritivo da categorização elaborada para as questões relativas ao primeiro grupo apresentado no questionário, referente às representações dos educadores de infância considerados relativamente à literatura para a infância e, em particular, à sua incidência nas suas práticas educativas:

Quadro 1 – Categorização das respostas da parte I do questionário

Categorias	Subcategorias
Contributo	Existiu
	Não existiu

Actualização	Activa Passiva Inexistente
Organização do tempo	Momento específico Momento espontâneo Ambos
Organização do grupo	Sempre em grande grupo Grande grupo e pequeno grupo Grande grupo e individual Grande grupo, pequeno grupo e individual
Organização do espaço	Local próprio Sem local predefinido
Finalidade	Momento lúdico Momento didáctico Ambos
Principais autores	Estrangeiros Portugueses
Conceptualização	Literatura especificamente dirigida ao público infantil Literatura dirigida às crianças e literatura “anexada” Outras
Critérios de selecção Meios audiovisuais Valores presentes Aquisição dos livros	Sem unidades de análise, procedendo-se a uma descrição das respostas

Passamos à caracterização de cada uma das categorias enunciadas. Assim, pela categoria:

- **Contributo da formação em literatura para a infância:** pretendemos averiguar a existência/ausência da disciplina de literatura para a infância na formação inicial dos educadores de infância da amostra em estudo, aferindo das suas potencialidades para as suas práticas educativas nas salas de actividades.

- **Actualização:** procurámos analisar os interesses e iniciativas dos educadores de infância na procura de informações, no campo da criação literária para a infância, reflectindo, simultaneamente, sobre os centros de recursos que demandam, isto é, pretendemos verificar,

---

por um lado, se por iniciativa própria recorrem a livrarias, bibliotecas ou catálogos de editores, etc., para uma actualização activa; ou se, por outro lado, aguardam passivamente pelas novidades que vêm até ao seu local de trabalho (vendedores ambulantes, etc.), ou se, finalmente, se mantêm despreocupados em relação à actualização de conhecimentos no domínio em estudo.

- **Critérios de selecção:** pretendemos investigar acerca dos critérios que presidem à escolha dos livros que constituem o acervo bibliográfico da sala de actividades, designadamente, a ilustração com as particularidades da capa/contracapa, o texto/linguagem, o autor, a faixa etária a que se destinam, o tema, o conteúdo, o tamanho, o material, o género literário, o título, a qualidade das traduções, o formato ou ainda o preço.

- **Organização do tempo:** tencionámos compreender se os educadores de infância inquiridos têm estipulado um momento propício para a “hora do conto” ou se dinamizam esta actividade de forma espontânea.

- **Organização do grupo:** procurámos perceber a que tipo de grupo habitualmente se dirigem para a narração de histórias; isto é, se costumam contar histórias em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente.

- **Organização do espaço:** pretendemos averiguar se dispõem de algum espaço específico para a dinamização da “hora do conto”.

- **Meios audiovisuais:** procurámos analisar os tipos de recursos físicos que os educadores de infância da amostra em estudo seleccionam e utilizam para a narração de histórias, de entre os quais, para além do livro, se podem destacar os fantoches/marionetes, o flanelógrafo, a mímica, os *slides*, o projector multimédia, o retroprojector (acetatos), o leitor de CD, imagens, ou até mesmo uma personagem caracterizada.

- **Finalidade:** procurámos reflectir sobre a intenção dos educadores de infância com a narração de histórias, se ocorre com um intuito pedagógico ou se apenas para a promoção de um momento de prazer.

- **Valores presentes:** pretendemos incidir a análise sobre os valores abordados nas histórias narradas, como por exemplo a amizade, a auto-estima, a tolerância, o respeito pelo outro e a aceitação da diferença, a partilha e a interajuda, os afectos (medos, perdão, etc.), os cuidados e regras de higiene, o respeito pelo meio ambiente ou pelas regras sociais.

- **Aquisição dos livros:** tencionámos aferir da proveniência dos livros contemplados nas bibliotecas dos educadores de infância considerados, podendo ser adquiridos através da própria instituição, de doações, facultados ou oferecidos pelos pais ou, ainda, requisitados em bibliotecas próximas.

- **Principais autores:** aspirámos a desvendar os nomes de maior destaque nos acervos bibliográficos instituídos pelos educadores de infância da nossa amostra, observando o apreço, tanto por autores portugueses, como por autores estrangeiros.



- **Conceptualização:** quisemos compreender a representação dos educadores de infância da nossa amostra acerca desta área da produção literária; se por literatura para a infância entendem todas as obras que são original e expressamente produzidas para as crianças, ou se, nela incluem a denominada “literatura anexada”, abrangendo obras que não foram inicialmente criadas a pensar na criança, mas que foram sendo encaradas como parte desta área da escrita, ou ainda outros livros de carácter didáctico e informativo.

Relativamente à segunda parte do questionário, especificamente relacionada com a obra de Luísa Ducla Soares, e particularmente sobre as histórias narradas pelos educadores de infância da nossa amostra, enunciámos outras categorias, apresentadas seguidamente:

Quadro 2 – Categorização das respostas da parte II do questionário

Categorias	Subcategorias
Considerações gerais	Adequada Parcialmente adequada Inadequada
Apreciação	Adequada Parcialmente Inadequada
Efeitos	Positivos Parcialmente positivos Negativos
Destaques	Caracterização das personagens Aspectos textuais Aspectos ilustrativos Diegese
Personagem preferida	Principal: animal Principal: humana Secundária Ambas
Obras apreciadas Obras rejeitadas Táctica de narração	Sem unidades de análise, procedendo-se a uma descrição das respostas

---

Assim, pela categoria:

- **Considerações gerais:** procurámos verificar o conhecimento que os educadores de infância estudados têm da produção literária de Luísa Ducla Soares e quisemos analisar as suas representações relativamente à mesma, quando dirigida ao público infantil.

- **Obras apreciadas:** tencionámos saber quais as obras de Luísa Ducla Soares que os educadores de infância da nossa amostra conhecem, e que, por ventura, já terão contado às suas crianças.

- **Obras rejeitadas:** procurámos saber quais as produções de Luísa Ducla Soares que os educadores de infância da nossa amostra poderão ter rejeitado, procurando indagar os motivos da recusa dos textos, como, por exemplo, em resultado da inadequação da obra à faixa etária, da complexidade textual ou da reduzida qualidade da ilustração.

- **Apreciação da história:** pretendemos perceber a opinião dos educadores de infância sobre a obra sugerida e narrada, designadamente no que respeita às especificidades que possam comprovar a sua adequação (ou inadequação) em contexto de jardim-de-infância, por exemplo, pelo cuidado da construção narrativa, pela sua conformidade com a faixa etária, pela qualidade dos textos verbal e icónico, pelas personagens protagonizadas. Procurámos consequentemente saber se consideram a história de fácil narração, tanto pela simplicidade do texto, pela acessibilidade da linguagem ou pelo humor, como pela qualidade da relação texto/imagem ou pelos contextos recriados (habitualmente próximos do quotidiano da criança); especificidades essas que possibilitam simultaneamente uma maior compreensão por parte da criança.

- **Táctica de narração:** procurámos compreender qual a táctica adoptada pelos educadores de infância para a narração da história proposta: se, por exemplo, terão utilizado o livro/ilustração como suporte à narração, se terão recorrido a outros objectos, para além do livro, e que se aproximem/ilustrem as personagens protagonizadas na história, ou se, pelo contrário, terão optado, numa primeira instância, apenas pela narração e só depois pela apresentação das ilustrações.

- **Prolongamento didáctico:** tencionámos evidenciar as actividades que possam ter sucedido à narração da história proposta, e que estão usualmente ligadas a outras formas de expressão artística, desde a dramática, musical ou plástica.

- **Efeitos:** pretendemos avaliar o impacto da história sobre a criança, analisando as suas reacções durante a narração, se foi unanimemente positiva pela atenção e o interesse manifestados através de risos, silêncio, ou sentimentos de admiração e surpresa, ou se, pelo contrário, não entenderam o conteúdo da história.

- **Destaques:** pretendemos observar os aspectos da história que mais agradaram às crianças, relacionados, por exemplo, com especificidades de algumas personagens, caracterís-

ticas textuais com o jogo das sonoridades ou ilustrativos, ou, ainda, com aspectos ligados à própria diegese.

- **Personagem preferida:** procurámos descobrir as personagens mais apreciadas pelas crianças: se, por um lado, são as personagens principais ou as de segundo plano, e se, por outro, se caracterizam por serem personagens humanas ou animais.

## 2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com o que foi referido anteriormente, depois de uma codificação das respostas obtidas, procedemos à construção de matrizes, das quais indicamos as frequências cujos valores surgem apresentados em gráficos.

Uma vez que as questões do nosso inquérito integram um corpo comum, procedemos à sua apresentação pela própria ordem em que surgem, ao longo do questionário, com vista a fomentar o estabelecimento de um fio condutor que facilite a análise das informações e das relações entre as diversas variáveis. Sequencialmente, tecemos algumas considerações acerca dos resultados obtidos em cada uma das questões colocadas.

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Na caracterização de uma amostra, a variável género pode ser um dado relevante para um estudo desta dimensão. Contudo, e uma vez que todos os inquiridos da população em estudo são do género feminino, esta variável perde pertinência.

Assim, na caracterização da amostra assinalada, levámos em conta a idade, na medida em que esta variável pode ser determinante na própria actuação e na maturidade das educadoras de infância em contexto educativo, reflectindo influências culturais e sociais às quais possam ter sido sujeitas.

De seguida, utilizámos, como outras variáveis, o tempo de serviço docente, a escola de formação inicial, assim como as habilitações académicas, permitindo reflectir sobre o grau da sua maturidade profissional, traduzido no nível de interesse e empenhamento de cada uma nas suas práticas educativas e no tipo de táticas adoptadas para as suas intervenções no jardim-de-infância.

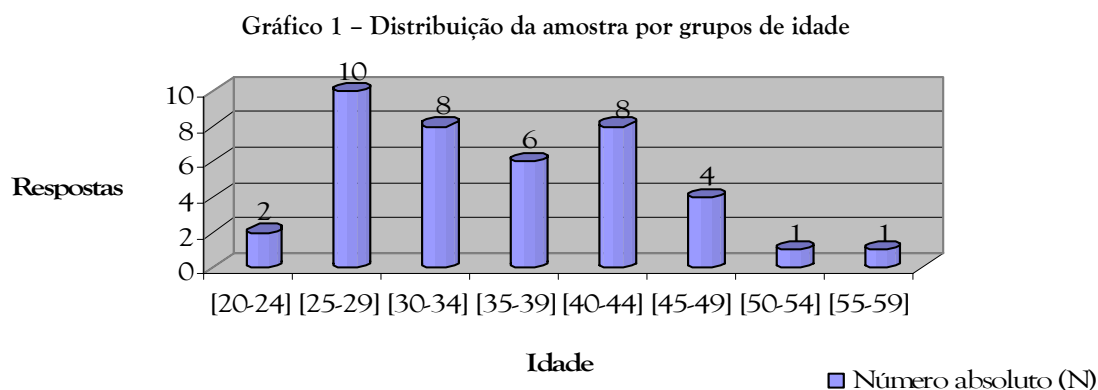
Relativamente às crianças, procurámos conhecer a faixa etária onde se encontram os diversos grupos de crianças atribuídos às respectivas educadoras da amostra enunciada. O recurso a esta variável deveu-se ao facto de se exigirem competências específicas, tanto por parte dos educadores como dos educandos, na difusão/promoção da literatura.

---

### 2.1.1. IDADE

Para proceder à análise das idades das educadoras de infância, optámos por criar oito intervalos de idades. Neste sentido, a amostra em estudo ficou constituída por idades compreendidas entre os 20 anos e os 59 anos. De acordo com o gráfico exposto (cf. Gráfico 1), verificámos que a maioria das respondentes apresenta uma idade situada entre os 25 e os 44 anos (80%, N=32), sendo que dez educadoras têm entre 25 e 29 anos (25%), oito entre os 30 e 34 anos (20 %), seis entre 35 e 39 anos (15%), e as restantes oito entre os 40 e 44 anos (20 %).

Pelos resultados obtidos, podemos inferir que a parte mais significativa das educadoras da amostra em apreço poderá encontrar-se na primeira metade do seu percurso profissional. Tais dados podem traduzir uma certa maturidade por parte destas profissionais no âmbito das suas práticas educativas revelando, ou uma maior abertura em relação a práticas inovadoras, ou um maior isolamento e individualismo.

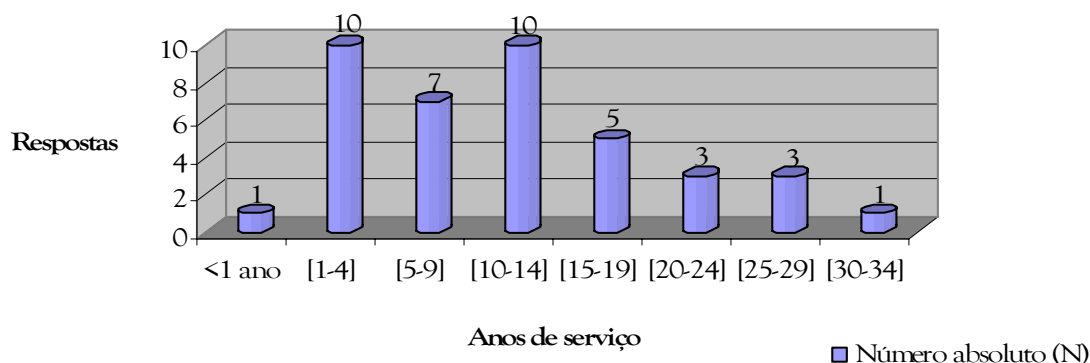


### 2.1.2. TEMPO DE SERVIÇO

No referente à análise da população inquirida de acordo com o seu tempo de serviço, organizámos oito escalões de anos de serviço, registando-se uma amostra de sujeitos com experiências profissionais compreendidas entre 1 e 34 anos de serviço. De acordo com o gráfico 2, os escalões com maior expressão são os que englobam as educadoras de infância com 1 a 19 anos de serviço, ou seja, 81% do total da amostra (N=27). Desse grupo de inquiridas, dez educadoras têm entre 1 e 4 anos de serviço (25%), sete têm entre 5 e 9 anos de serviço (18%), dez têm entre 10 e 14 anos de serviço (25%), e cinco têm entre 15 e 19 anos de serviço (13%).

Estes resultados vêm confirmar os dados obtidos anteriormente, relativos às idades indicadas, pelo que constatámos que uma parte significativa das educadoras da amostra em estudo revela estar próxima de atingir o meio da sua carreira profissional.

Gráfico 2 – Distribuição da amostra por tempo de serviço



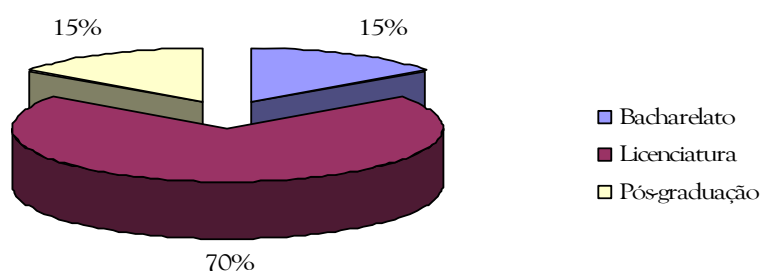
### 2.1.3. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

No que concerne às habilitações literárias, a amostra em estudo distribui-se por três grupos distintos: um primeiro que diz respeito às educadoras de infância que possuem o bacharelato, outro respeitante às educadoras licenciadas, quer pela formação inicial, quer pelo complemento de formação, e, por último, um grupo de educadoras que frequentaram cursos de pós-graduação.

Assim, como o gráfico 3 revela, verificamos que a maioria das educadoras de infância da nossa amostra é licenciada (N=28, 70%) e que 30 % (N=12) das inquiridas se divide ao meio, entre as que possuem um bacharelato (N=6, 15%) e as que detêm uma pós-graduação (N=6, 15%).

Mais uma vez, tais resultados vêm confirmar as respostas anteriores levando-nos a confirmar o êxito dos cursos de complemento de formação profissional destinados aos educadores de infância, e que o grau de licenciado conferido a grande parte destas profissionais resulta, tanto desta primeira medida, como, conseqüentemente, dos planos curriculares vigentes para a formação inicial destas educadoras.

Gráfico 3 – Distribuição da amostra por habilitações literárias



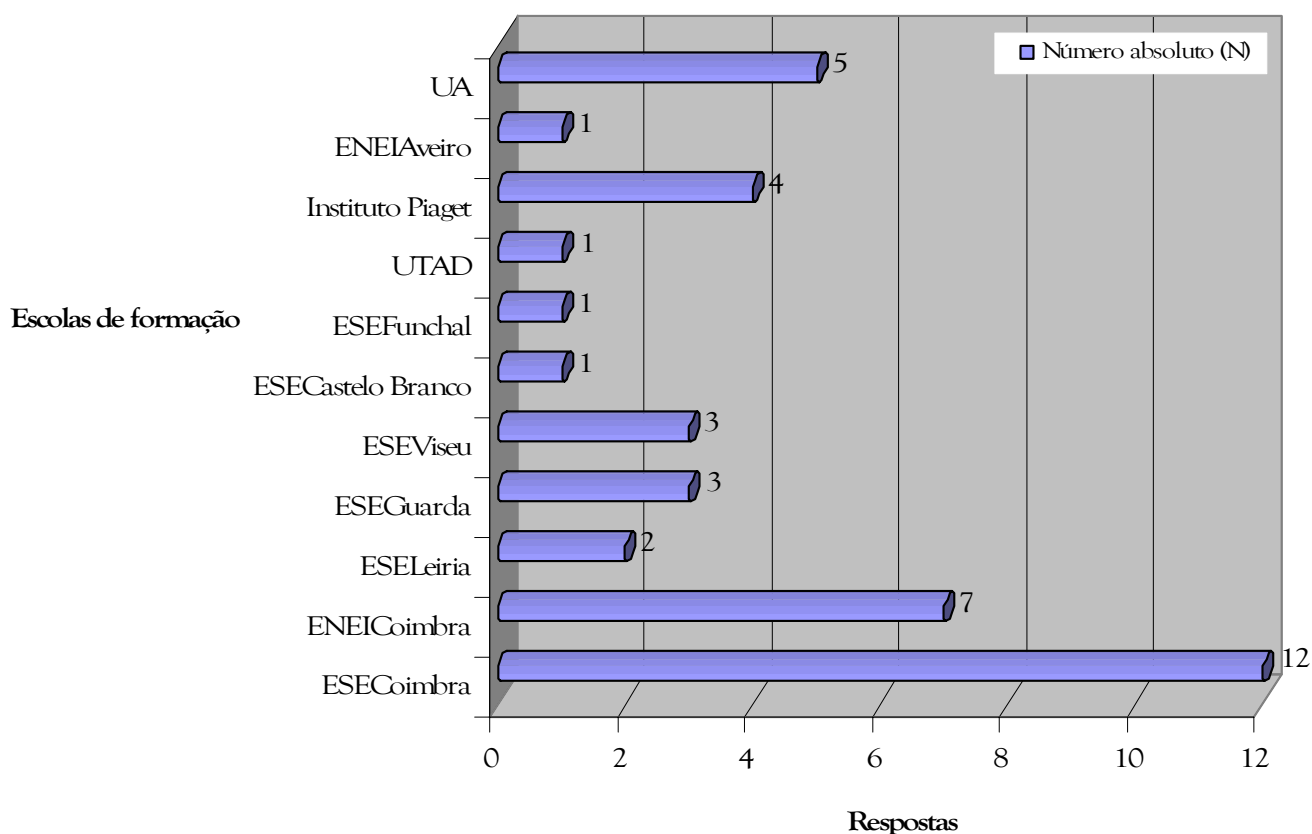
#### 2.1.4. ESCOLA DE FORMAÇÃO

No tocante à distribuição dos sujeitos da nossa amostra pelas escolas de formação inicial, são visíveis diferentes tipos de instituições: as instituições públicas, englobando as Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), as Escolas Superiores de Educação (ESE) e as Universidades, e as instituições universitárias de ensino particular.

Pelo Gráfico 4, verificamos que as ESE representam 55% (N=22) das escolas de formação inicial das educadoras de infância da amostra estudada. De entre elas, sobressai a ESE de Coimbra, contemplada por 12 (30%) das respondentes ao nosso inquérito. Seguidamente, destacam-se as ENEI com 8 (21%) educadoras, designadamente, sete (18%) na ENEI de Coimbra e uma (3%) na ENEI de Aveiro. As Universidades são representadas por seis educadoras na nossa amostra (26%), tendo frequentado uma (3%) a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e cinco (13%) a Universidade de Aveiro. Já no que se refere às instituições de cariz privado, regista-se a formação de quatro (10%) educadoras de infância pelo Instituto Piaget.

Pelos dados obtidos, verificamos que a maioria das educadoras inquiridas foi formada pelos Institutos Superiores do Politécnico, o que está de acordo com as idades indicadas. Esta população expressa, naturalmente, uma formação mais recente por ter frequentado as ESE, que ganharam uma maior visibilidade a partir da década de noventa.

Gráfico 4 – Distribuição da amostra por escolas de formação inicial



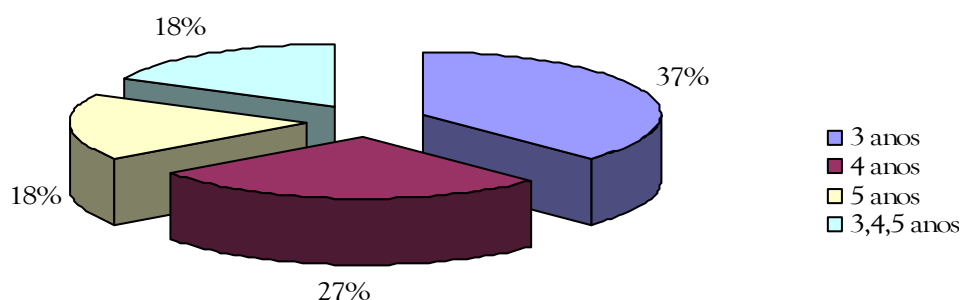
### 2.1.5. FAIXA ETÁRIA DO GRUPO DE CRIANÇAS

No que se refere à distribuição dos elementos da nossa amostra em função da faixa etária do grupo de crianças que acompanham, destacam-se dois grupos: grupos homogêneos, constituídos pelos distintos grupos de 3, 4 e 5 anos, e grupos heterogêneos, que englobam crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Relativamente aos grupos homogêneos, como se comprova com a leitura do gráfico 5, verificamos que a maioria das respondentes (N=15, 37%) exerce funções com grupos de crianças de 3 anos de idade, que 11 educadoras (27%) trabalham com crianças com 4 anos, e sete outras (18%) são responsáveis por crianças com 5 anos. Os grupos heterogêneos são cuidados por sete educadoras de infância da nossa amostra (18%).

Em comparação com as educadoras que acompanham grupos horizontais, este último grupo de educadoras, que exercem funções com crianças de idades diferenciadas, revelará uma preocupação acrescida, quer com a selecção de materiais literários para a sua sala de actividades, quer no ajuste das suas práticas educativas de forma a responder a interesses e necessidades naturalmente mais heterogêneos.

Gráfico 5 – Distribuição da amostra por faixa etária do grupo de crianças



## 2.2. A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E O LIVRO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Neste ponto, procurámos ilustrar os dados obtidos, não só às respostas categorizadas anteriormente (cf. Cap. IV, ponto 1.5.2), como também a outras questões que não se enquadram nessas categorias, mas que se afiguram de algum interesse para o presente estudo.

### 2.2.1. FORMAÇÃO EM LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Os dados obtidos mostram que 95% das educadoras de infância da amostra em estudo (N=38) afirma ter tido formação em literatura para infância. As restantes não responderam à pergunta (N=2, 5%).

---

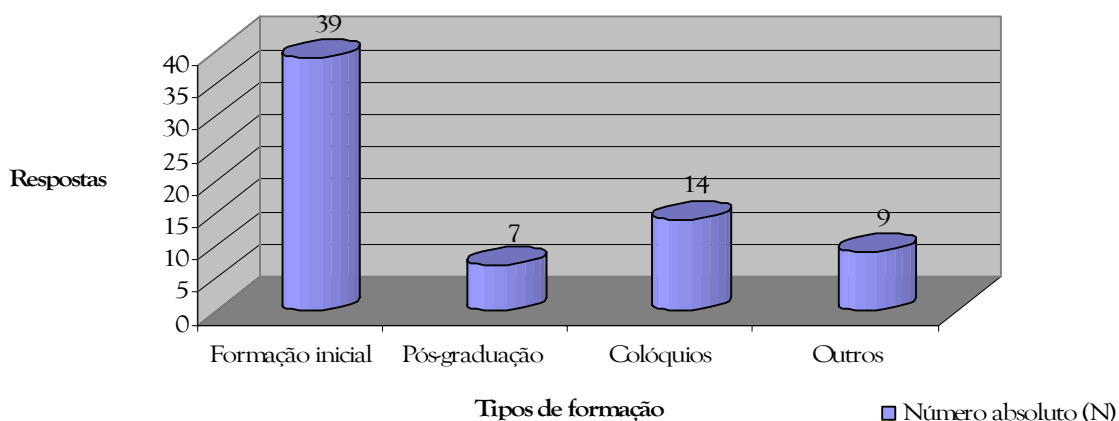
Por tais resultados, verificamos que a esmagadora maioria das educadoras de infância revela ter formação para o trabalho específico na área da literatura para a infância em contexto educativo, o que também nos fornece elementos relevantes sobre os currículos dos diferentes estabelecimentos de ensino frequentados.

### 2.2.2. TIPO DE FORMAÇÃO

Segundo os dados apresentados no gráfico 6, registamos que, das respostas afirmativas, 98% das educadoras inquiridas afirma ter tido formação no domínio da literatura para a infância ao longo da sua formação inicial (N=39). As restantes revelam ter tido contacto com o tema em colóquios (N=14, 35%), pós-graduações (N=7, 18%), ou ainda noutros tipos de formação (N=9, 23%).

Os resultados apresentados demonstram que a maioria dos cursos de formação inicial contempla, na sua organização curricular, disciplinas relacionadas com o tema da literatura para a infância. Não obstante, registámos ainda um particular interesse na participação em acções de formação contínua nesta área específica que persiste ao longo da carreira profissional destas educadoras de infância.

Gráfico 6 – Distribuição das respostas em função do tipo de formação



### 2.2.3. CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO EM LITERATURA PARA A INFÂNCIA

No que se refere ao contributo da formação das educadoras de infância na área da literatura para a infância, verificamos que a quase totalidade das inquiridas (excepto duas) (N=38, 95%), refere-o como positivo, quer tenha decorrido durante a sua formação inicial, quer em acções complementares.



Apesar da diversidade dos cursos de formação inicial referenciados na amostra deste estudo, as respostas obtidas reforçam os dados anteriores, na medida em que o contributo parece ser claramente positivo, revelando consonância entre os conteúdos abordados nos programas curriculares e as necessidades sentidas nas práticas educativas da maioria destas educadoras.

Exemplificação das respostas (entre parênteses é identificado o questionário correspondente):

-Positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] descobri que tudo pode ser explorado através de histórias, [pois] existe uma enorme variedade de literatura para a infância” (2);</li> <li>- “Saber escolher a história apropriada para cada faixa, para cada grupo, e, principalmente estratégias para contar histórias” (4);</li> <li>- “Também me sensibilizou [...] o facto de os livros não considerados infantis poderem ser adaptados por nós” (3);</li> <li>- “Um melhor conhecimento de escritores e ilustradores para a infância” (23);</li> <li>- “Que transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, sendo indispensável um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas (ambiente propício, adulto amante do livro, etc...)” (27);</li> <li>- “Aprendi que contar histórias (lendo ou narrando) pode ser feito de diversas formas, desde que atractivas para o ouvinte [...]. Há que saber criar um clima de envolvimento, captar o ritmo e a cadência do conto, saber dar pausas para o imaginário da criança construir o seu cenário, descobrir a ilustração, etc.” (12).</li> </ul>
- Negativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sinceramente fiquei desiludida com essa cadeira, visto que na maior parte das aulas falámos acerca das literaturas antigas e nada disso contribui para o meu dia-a-dia” (18).</li> </ul>

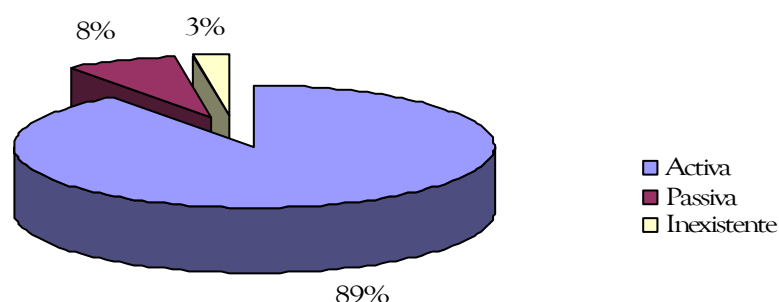
#### 2.2.4. ACTUALIZAÇÃO EM LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Relativamente à distribuição das respostas, em função da actualização dos sujeitos da nossa amostra, os dados apresentados no gráfico 7 assinalam uma maior predominância (N=36, 89%) das educadoras de infância que procuram, por iniciativa própria, tomar conhecimento das novidades no domínio da literatura para a infância. Os restantes dados mostram-nos que 8% das inquiridas (N=3) afirma actualizar-se de forma passiva, isto é, aguardando que a informação chegue até elas, e 3% (N= 1) não revela preocupação com qualquer actualização neste domínio.

De acordo com os dados apresentados, o interesse pela área persiste, de tal forma que é indutor do interesse por uma informação mais profunda e actualizada.

---

Gráfico 7 – Distribuição das respostas em função da actualização em literatura para a infância



Exemplificação das respostas:

- Activa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Através de visitas às bibliotecas, livrarias, consultas de sites na Internet, catálogos de editoras e feiras do livro” (12);</li> <li>- “[...] procuro ler em livrarias, compro alguns livros, mas não tenho uma referência específica. Procuro livros em função das crianças que tenho na sala e do que pretendo abordar/explorar com a história” (2);</li> <li>- “Recorro aos sites das editoras para saber o que vai saindo e também através das conversas de colegas de trabalho da mesma profissão ou profissões ligadas à mesma área” (3);</li> <li>- “Procuro feiras de livros e as novidades nas montras e interiores das livrarias, bem com nos centros comerciais” (11);</li> <li>- “Internet, formação contínua, participação em formações, feira do livro, livrarias, papelarias, grandes superfícies” (14).</li> </ul>
- Passiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Mais ou menos. Através da comunicação social, da visualização em lojas ou hipermercados” (7);</li> <li>- “Vou tentando informar-me e manter-me informada através de publicações e correspondência de editoras” (17);</li> <li>- “[...] por correspondência que me é enviada e por pesquisas que faço na Internet” (34).</li> </ul>

#### 2.2.5. FREQUÊNCIA NA COMPRA DE LIVROS

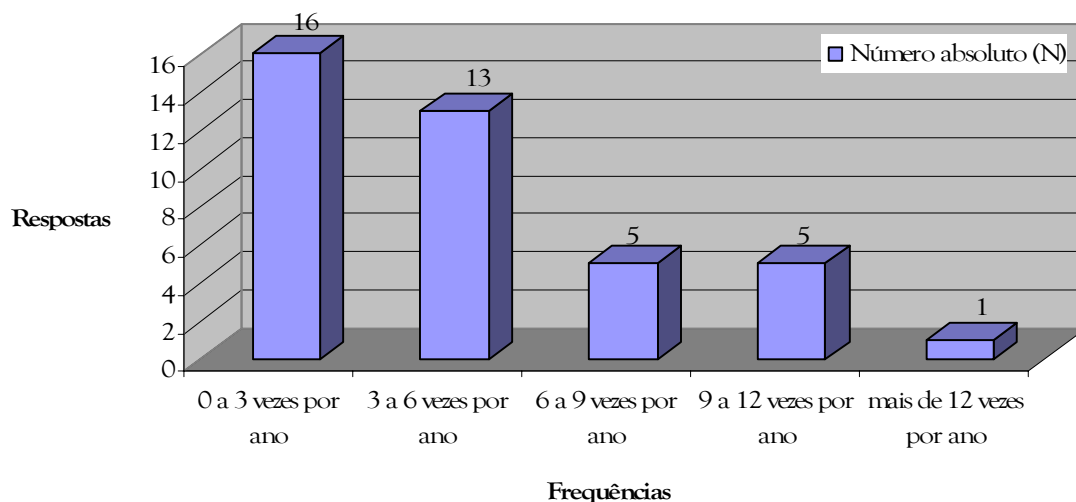
Para a obtenção de respostas quanto à frequência na compra de livros, foram elaborados cinco intervalos de dados, designadamente, de 0 a 3 vezes por ano, de 3 a 6 vezes por ano, de 6 a 9 vezes por ano, de 9 a 12 vezes por ano, e mais de 12 vezes por ano.

No que respeita à distribuição das respostas em função da frequência na compra de livros (cf. gráfico 8), verifica-se que a maioria das inquiridas (N=16, 40%) não costuma comprar livros mais do que 3 vezes por ano. Seguidamente, 33% das educadoras da nossa amos-

tra (N=13) diz comprar livros entre 3 a 6 vezes por ano. Em situação oposta, apenas uma educadora (N=3%) afirma adquirir livros mais de 12 vezes por ano.

Os dados obtidos referem-se unicamente à frequência na compra de livros e como tal podem não corresponder necessariamente à quantidade de livros adquiridos. No entanto, perante estas respostas verificamos que existe pouca regularidade na compra dos livros.

Gráfico 8 – Distribuição das respostas em função da frequência na compra de livros



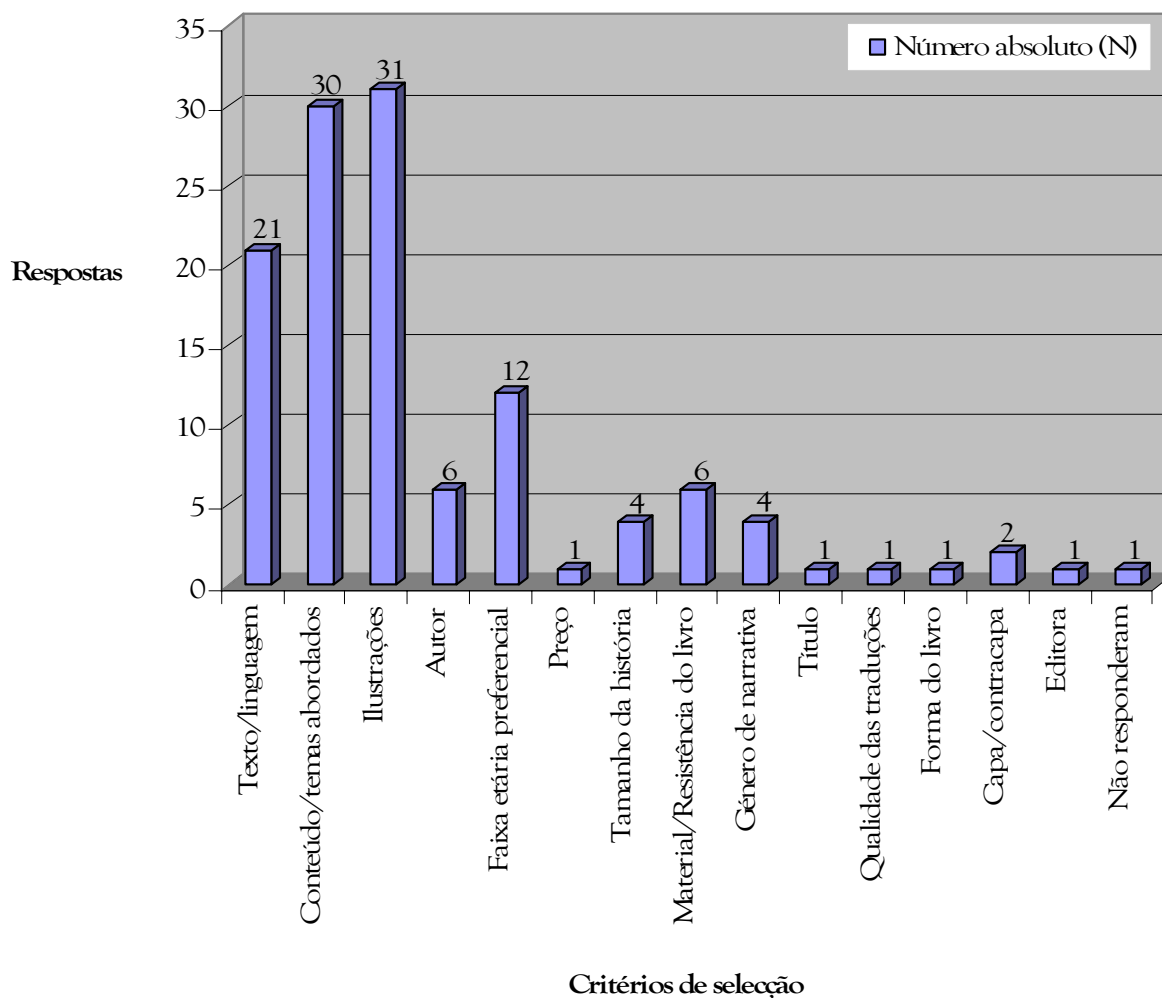
#### 2.2.6. CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DOS LIVROS

Em relação aos critérios adoptados para a selecção dos livros, os resultados obtidos (cf. gráfico 9) mostram-nos que as ilustrações (N=31,78%), o texto ou a linguagem (N=21, 53%) e o conteúdo ou os temas abordados (N=30,75%) são os critérios mais significativos para as educadoras de infância da amostra em estudo. Com menor expressão, mas contemplado por 30% das inquiridas (N=12), surge a faixa etária do grupo de crianças a que se dirigem os livros. Os critérios menos considerados (N=6, 18%) são o preço, o título, a qualidade das traduções, a forma do livro, aspectos ligados à capa/contracapa e, ainda, a editora, tendo sido, cada um deles, respectivamente assinalado por uma educadora de infância (3%).

Pelos resultados obtidos, verificamos que a ilustração é o critério mais referenciado pelas educadoras da nossa amostra. Assim, podemos inferir a sua importância por se afigurar como o indicador mais valioso junto das crianças que, em idade pré-escolar, ainda não apresentam competências formais de leitura e que recorrem em primeiro lugar às imagens para a leitura da história. Ainda nessa linha de pensamento, muitos dos educadores de infância apoiar-se-ão na qualidade das ilustrações para, através de uma interpretação e adaptação do texto verbal, proceder à narração de uma história, adequando-a ao nível de compreensão das crianças que acompanham. Naturalmente, surgem referenciados outros critérios, como o

texto e o conteúdo da história e a faixa etária, porque muitas vezes a sua narração pode acontecer apenas verbalmente e sem o recurso ao próprio livro. Por outro lado, deixam-nos perceber que fazem uso de alguns textos para trabalhar determinados assuntos. Neste sentido, as educadoras da amostra demonstraram algum cuidado com a adequação da linguagem à faixa etária das crianças com as quais trabalham.

Gráfico 9 – Distribuição das respostas em função dos critérios de selecção dos livros



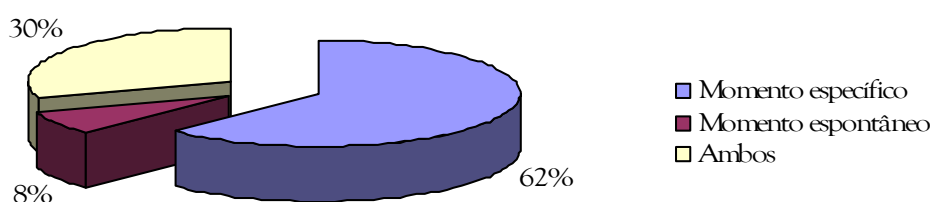
### 2.2.7. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A observação dos resultados apresentados no gráfico 10 mostra que a maioria das educadoras da nossa amostra (N=25, 62%) determinou um momento específico, na sua rotina diária, para a “hora do conto”. Seguidamente, destacam-se as educadoras para as quais essa actividade tanto pode ocorrer num momento próprio como espontâneo (N=12, 30%), e

apenas três das inquiridas (8%) afirmam não terem nenhum momento predefinido para a narração de histórias.

Para a maioria das educadoras da amostra parece existir uma intencionalidade educativa relativamente à dinamização da “hora do conto”, prevendo esse momento na organização das actividades diárias. Também se percebe uma tendência para atribuir a esta actividade uma real importância, através de um aproveitamento pedagógico mais improvisado de outros momentos.

Gráfico 10 – Distribuição das respostas em função da organização do tempo



Exemplificação das respostas:

- Momento específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “De manhã enquanto estou na sala na hora do acolhimento” (5);</li> <li>- “No final do dia” (15);</li> <li>- “Todas as sextas-feiras às 10h30 na biblioteca da instituição” (33);</li> <li>- “Todas as terças-feiras de manhã” (34);</li> <li>- “[...] às 13h30 (a seguir ao almoço)” (27).</li> </ul>
- Momento espontâneo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não tenho hora marcada” (23);</li> </ul>

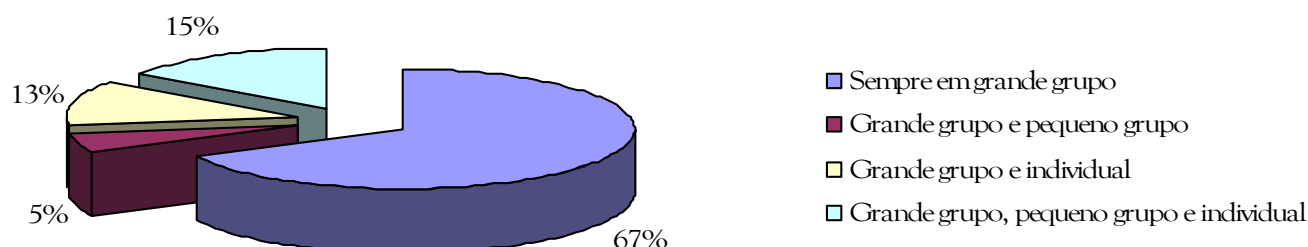
## 2.2.8. ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Quanto à organização do grupo para a “hora do conto”, percebemos pelo gráfico 11 que a maioria das educadoras de infância (N=27, 67%) demonstra dinamizar esta actividade exclusivamente em grande grupo, e que, em situação oposta, tem menor expressão o número de educadoras que narra histórias em grande e pequeno grupo (N=2, 5%). As restantes, cinco educadoras (13%) afirmam narrar histórias em grande grupo e individualmente e seis outras (15%) mostram realizar esta actividade tanto em grande grupo, como em pequeno grupo ou individualmente.

Estes dados podem relacionar-se com os resultados anteriores, uma vez que a maioria das educadoras cuida de grupos homogêneos e que, nessa medida, terá mais facilidade em adequar uma história à totalidade do grupo, com características de desenvolvimento mais

próximas. Em outros casos tal não acontece porque há a preocupação em responder a interesses mais individualizados.

Gráfico 11 – Distribuição das respostas em função da organização do grupo

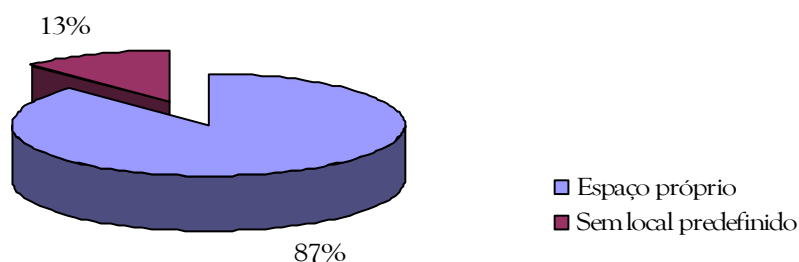


### 2.2.9. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

No que se refere à organização do espaço ajustado à dinamização da “hora do conto”, verificamos, pela análise do gráfico 12, que a maior percentagem (N=35, 87%) atinge as educadoras de infância que escolheram um local específico para essa actividade. Em contrapartida, verifica-se uma menor expressão das educadoras (N=5, 13%) que não têm um local predefinido.

Pelas respostas obtidas, verificamos que a maioria das educadoras escolheu um local específico à “hora do conto”, mesmo que este seja o espaço em que habitualmente ocorrem outras actividades, como as conversas diárias com as crianças. Tal facto também não impede que a narração de histórias se realize noutros espaços da própria instituição.

Gráfico 12 – Distribuição das respostas em função da organização do espaço



Exemplificação das respostas:

- Espaço específico	- “O ‘Cantinho da Bruxa Amélia’, que é a nossa contadora de histórias” (4); - “Reservei um espaço na sala de actividades ao qual dei o nome de ‘Cantinho da Biblioteca’” (6);
---------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Num espaço denominado por ‘cantinho da leitura’ preparado especificamente para esse efeito” (24);</li> <li>- “Na sala temos um espaço dedicado ao conto que se chama ‘sítio do conto’” (16);</li> <li>- “Biblioteca (visita semanal)” (19);</li> <li>- “O espaço que existe livre no centro da sala é ocupado por mantas e é aí que na maioria das vezes se dá a ‘hora do conto’” (3).</li> </ul>
--	---

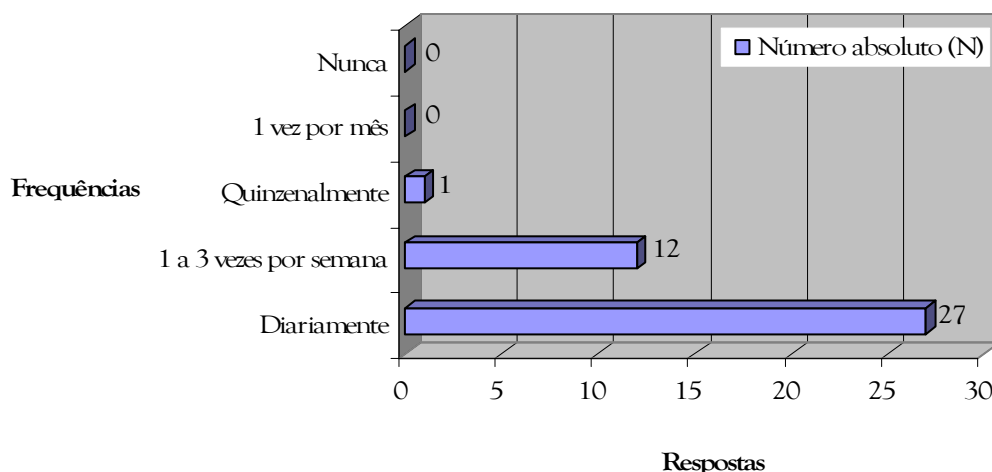
## 2.2.10. FREQUÊNCIA DA NARRAÇÃO

Para a obtenção de respostas quanto à frequência da narração de histórias, foram elaborados cinco intervalos de dados: diariamente, 1 a 3 vezes por semana, quinzenalmente, 1 vez por mês, nunca.

Pela análise do gráfico 13, conferimos que a maioria das educadoras de infância (N=27, 68%) tem por hábito contar histórias diariamente, logo seguida das educadoras que narram histórias 1 a 3 vezes por semana (N=12, 30%), sendo que somente uma educadora (3%) afirma contar histórias quinzenalmente.

Mais uma vez, devemos salientar que a frequência da narração não está forçosamente relacionada com a quantidade de histórias contadas. Contudo, verificamos que pouco mais de metade das educadoras da amostra recorre à narração diária de histórias.

Gráfico 13 – Distribuição das respostas em função da frequência da narração



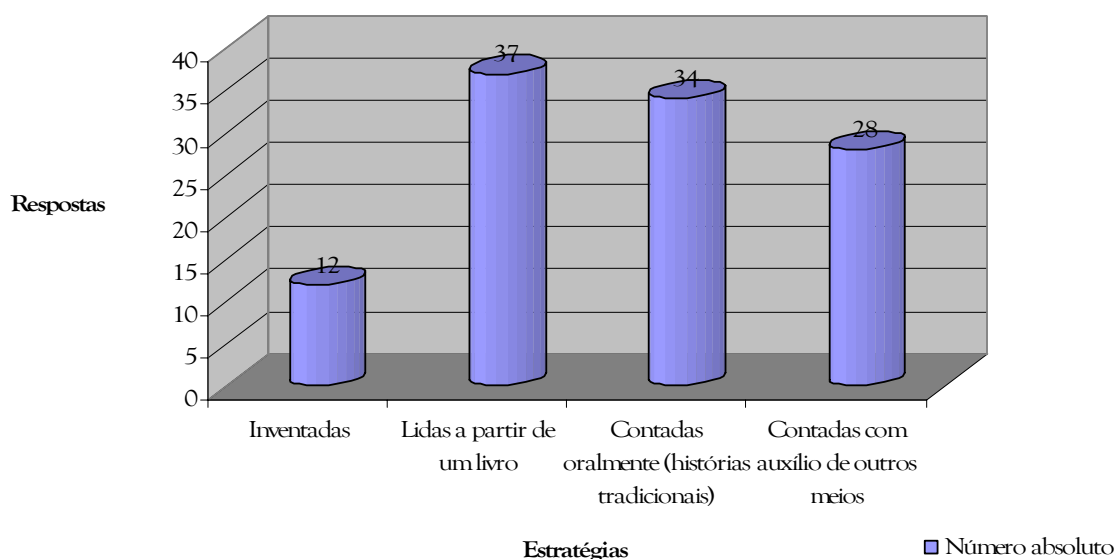
## 2.2.11. TÁTICA DE NARRAÇÃO

Relativamente à tática adoptada para a narração de histórias, 93% das educadoras da nossa amostra (N=37) afirma contar histórias a partir de um livro, 85% das respondentes (N=34) tem por hábito contar histórias da tradição oral sem o recurso ao apoio do livro,

70% (N=28) afirma igualmente contar histórias com auxílio de outros meios para além do livro e 30% das educadoras (N=12) costuma inventar histórias (cf. Gráfico 14).

Pela observação dos resultados acima descritos, verificamos que a maioria das educadoras opta ora pela utilização do livro como apoio à narração de histórias ora pelo não recurso ao acompanhamento do livro. Assim, podemos concluir que, independentemente da quantidade de livros presentes nos acervos bibliográficos organizados por estas educadoras, existe um forte pendor pedagógico no recurso à narração oral.

Gráfico 14 – Distribuição das respostas em função da tática de narração



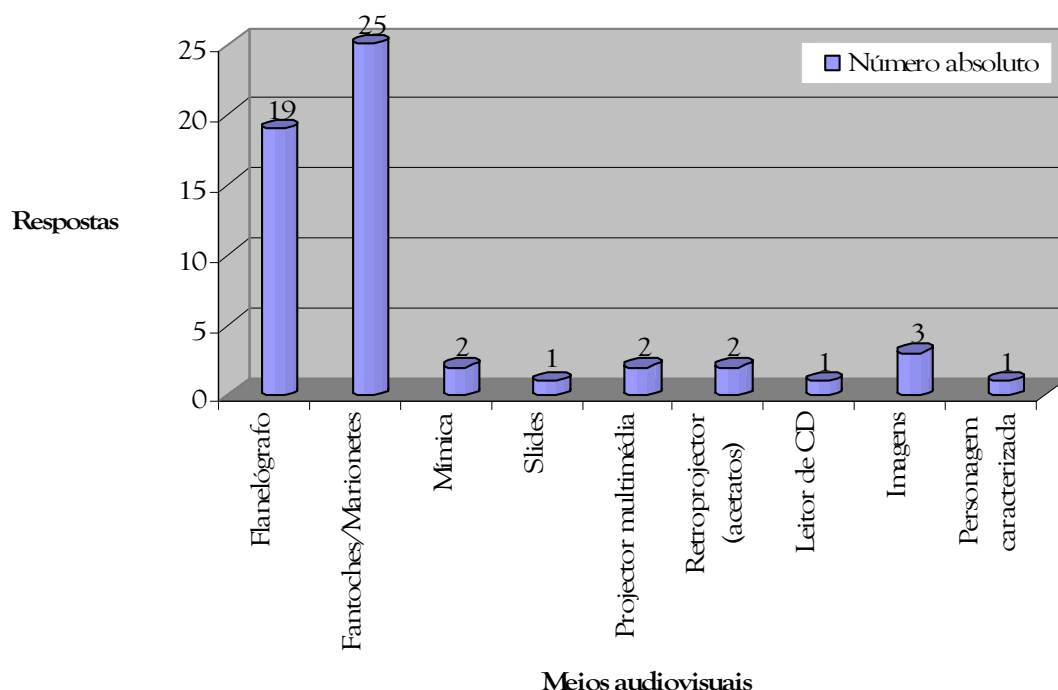
## 2.2.12. MEIOS AUDIOVISUAIS

Os resultados apresentados no gráfico 15 revelam que, das educadoras de infância que costumam recorrer a outros meios audiovisuais para além do livro, os suportes físicos mais utilizados são o flanelógrafo (N=19, 48%) e os fantoches ou marionetas (N=25, 63%). Outros meios adoptados são a mímica referenciada por duas inquiridas (5%), o projector multimédia (N=2, 5%), o retroprojector (acetatos) (N=2, 5%), o leitor de CD (N=1, 3%), as imagens (N=3, 8%), e ainda, os *slides* (3%) e a personagem caracterizada (3%), cada um deles assinalados respectivamente por uma educadora.

De acordo com estes dados, verificamos que, na maioria dos casos, as educadoras da amostra em estudo se preocupam em recorrer a materiais que dependem da sua intervenção, implicando o controlo manual do processo de narração ou dramatização de uma história.



Gráfico 15 – Distribuição das respostas em função dos meios audiovisuais

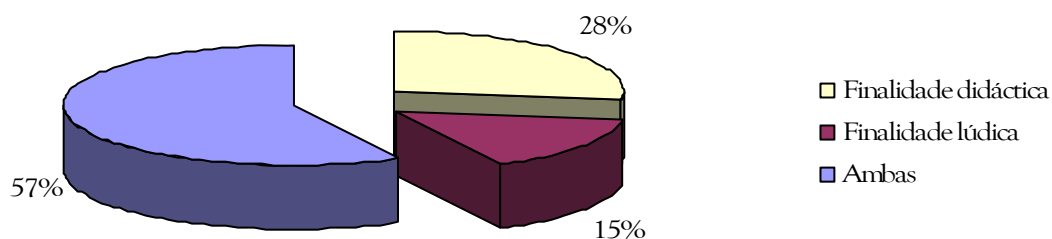


### 2.2.13. FINALIDADE DA “HORA DO CONTO”

No que respeita ao propósito da dinamização da “hora do conto”, os resultados obtidos no gráfico 16 demonstram que a maioria das educadoras de infância (N=23, 58%) tem em mente uma finalidade eclética da actividade, isto é, não só de carácter didáctico, mas também lúdico. Das restantes, 28% (N=11) das educadoras da nossa amostra interpreta a “hora do conto” como um momento puramente didáctico, e somente 15% (N=6) das inquiridas associa esta actividade a um momento exclusivamente lúdico.

A maioria das educadoras em estudo demonstra atribuir à “hora do conto” um carácter mais curricular ou didáctico, preterindo as potencialidades lúdicas desta actividade.

Gráfico 16 – Distribuição das respostas em função da finalidade da “hora do conto”



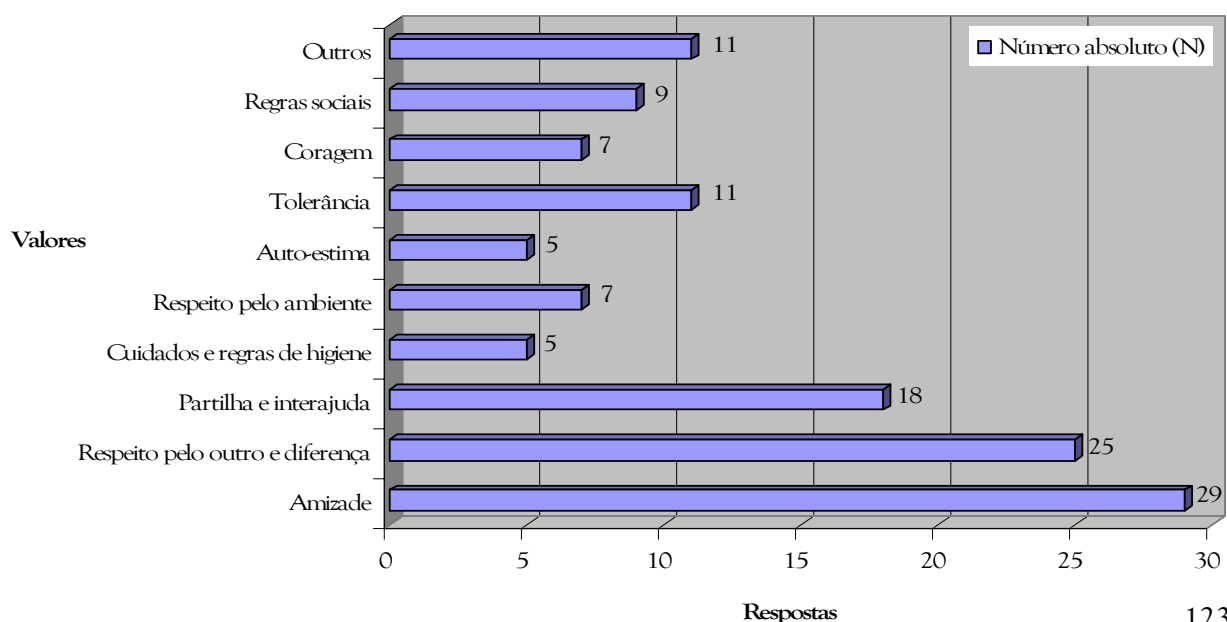
Exemplificação das respostas:

- Finalidade lúdica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Pretendo que eles ganhem o gosto pelo livro e pela leitura e que dêem asas à imaginação” (8);</li> <li>- “É a partir das histórias que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (22);</li> <li>- “Pelo prazer de ler e de ouvir, para trabalhar o imaginário” (23);</li> </ul>
-Finalidade didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Introdução a um tema; destreza linguística” (5);</li> <li>- “Para introduzir um tema ou para trabalhar uma necessidade do grupo ou de uma criança em particular” (13);</li> <li>- “Contribuir para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, da atenção, da memorização, do saber ouvir e do saber estar em silêncio” (33).</li> </ul>
- Ambas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Abordagem de temas específicos desenvolvidos na sala; interesse demonstrados pelas crianças” (24);</li> <li>- “Pelo prazer, pelo assunto/tema, pela ilustração” (35);</li> <li>- “Como complemento das actividades; [para] estimular o imaginário infantil e levá-las a sonhar; introdução de novo vocabulário (20).</li> </ul>

#### 2.2.14. VALORES PRESENTES

No que se refere aos valores mais frequentemente presentes nas histórias narradas pelas educadoras da nossa amostra, verifica-se pelo gráfico 17 que os mais relevantes são a amizade (N=29, 73%), o respeito pelo outro e pela diferença (N=25, 63%) e a partilha e interajuda (N=18, 45%).

Gráfico 17 – Distribuição das respostas em função dos valores presentes

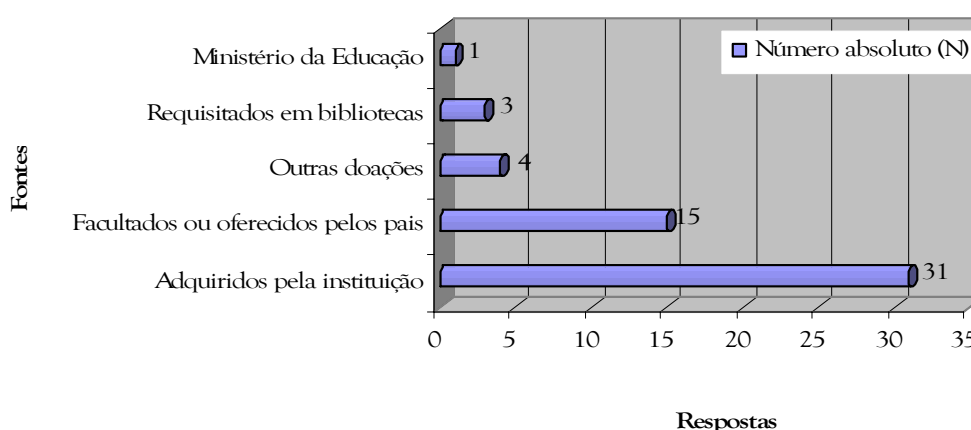


### 2.2.15. AQUISIÇÃO DOS LIVROS

Em função dos resultados apresentados no gráfico 18, verificamos que a maioria dos livros presentes nos acervos bibliográficos dos jardins-de-infância da nossa amostra é adquirida pela própria instituição (N=31, 78%) ou facultada, ou mesmo oferecida, pelos pais das crianças (N=15, 38%). Algumas inquiridas assinalam ainda, como outras fontes de proveniência dos livros, as doações pela comunidade educativa (N=4, 10%) e a requisição de livros nas bibliotecas municipais (N=3, 8%). A referência às doações pelo Ministério da Educação é praticamente nula, sendo assinalada por apenas uma (3%) das respondentes.

Por estes dados, verificamos que existem verbas nas instituições em questão para a aquisição de livros, no entanto, percebemos que muitas das educadoras procuram outros mecanismos para colmatar eventuais lacunas.

Gráfico 18 – Distribuição das respostas em função da aquisição dos livros



### 2.2.16. PRINCIPAIS AUTORES

Das respostas obtidas relativamente aos principais autores presentes nos acervos bibliográficos dos jardins-de-infância em estudo, verifica-se uma predominância de autores portugueses, contemplados por 33% da nossa amostra (N=13), sendo que 20% das educadoras (N=8) recorre a autores estrangeiros e 10 outras (25%) optam quer por livros de autoria nacional quer estrangeira.

Por outro lado, registamos que, de entre os autores revelados, Luísa Ducla Soares é mencionada por 11 das educadoras de infância, isto é, por 28% do total da nossa amostra.

De todas as vozes portuguesas mencionadas, nota-se uma maior expressão para os escritores contemporâneos, de tal forma que os mais citados foram António Torrado, António Mota, Alice Vieira e Luísa Ducla Soares. Já no que se refere aos autores estrangeiros, verifi-

---

camos que os mais frequentemente citados são autores como os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault.

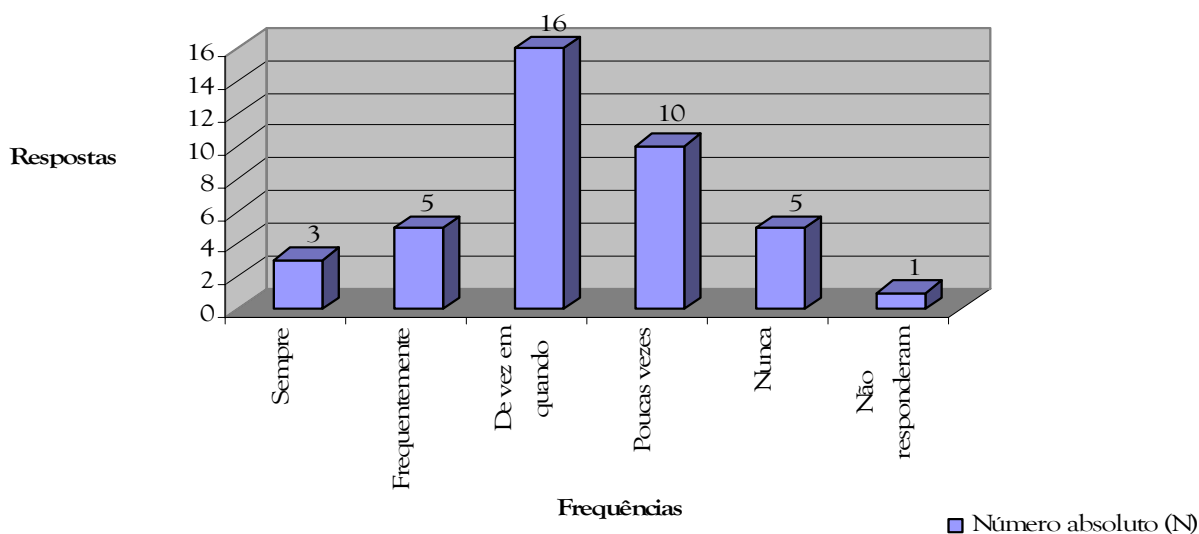
### 2.2.17. FREQUÊNCIA DA VISITA A BIBLIOTECAS MUNICIPAIS

Para a obtenção de respostas quanto à frequência das visitas a bibliotecas municipais, foram elaborados cinco intervalos de dados, a saber: sempre, frequentemente, de vez em quando, poucas vezes e nunca.

Pelos dados observados no gráfico 19, verificamos que 65 % das educadoras inquiridas leva, de vez em quando (N=16, 40%) ou poucas vezes (N=10, 25%), as suas crianças a visitar bibliotecas municipais.

Para a maioria das educadoras da nossa amostra, as bibliotecas apresentam-se como um recurso relevante na animação da leitura. Mesmo assim, cinco educadoras (13%) afirmam nunca recorrerem à visita deste tipo de espaços. No entanto, importaria saber das razões pelas quais este último grupo de respondentes não mantém esse tipo de parceria educativa.

Gráfico 19 – Distribuição das respostas em função da frequência na visita de bibliotecas municipais



Exemplificação das respostas:

- Sempre	- “Pretendo que eles ganhem o gosto pelo livro e pela leitura e que dêem asas à imaginação” (8); - “É a partir das histórias que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (22);
-Frequentemente	- “Introdução a um tema; destreza linguística” (5);

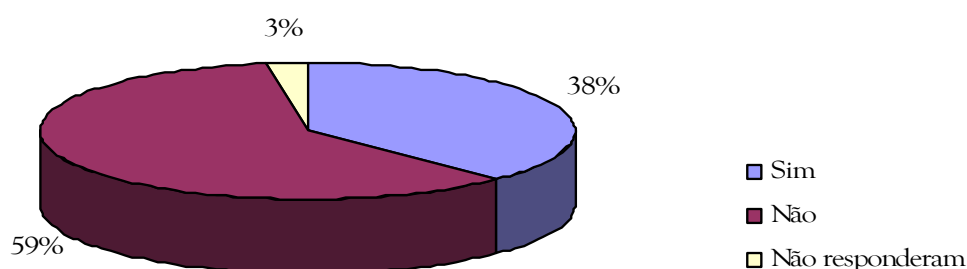
	- “Para introduzir um tema ou para trabalhar uma necessidade do grupo ou de uma criança em particular” (13).
- De vez em quando	- “Abordagem de temas específicos desenvolvidos na sala; interesse demonstrado pelas crianças” (24); - “Pelo prazer; pelo assunto/tema; pela ilustração” (35).
- Poucas vezes	- “Assistir a peças de teatro e usufruir do espaço reservado ao manuseamento de livros” (6); - “Ouvir histórias; assistir a filmes; pesquisar livros;” (24).
- Nunca	- “Gostaria de ir à biblioteca algumas vezes, mas não temos transporte” (16).

## 2.2.18. CONHECIMENTO DO PLANO NACIONAL DE LEITURA

Pela observação do gráfico 20, verificamos que mais de metade das educadoras da amostra (N=24, 59%) não conhece o Plano Nacional de Leitura.

É de salientar que o Plano Nacional de Leitura se encontrava, na altura do preenchimento dos inquéritos, ainda numa fase inicial de execução. Por outro lado, a maioria das educadoras inquiridas exerce funções em jardins-de-infância da rede privada e, dado que este plano é coordenado pelo Ministério da Educação, é natural que a sua divulgação tenha sido maior na rede pública.

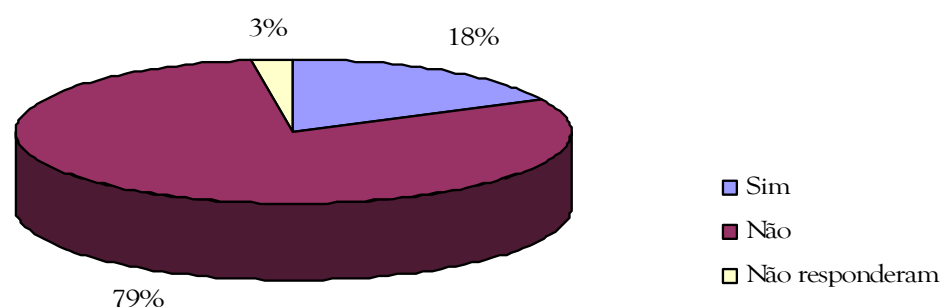
Gráfico 20 – Distribuição das respostas em função do conhecimento do Plano Nacional de Leitura



## 2.2.19. APOIO NO PLANO NACIONAL DE LEITURA

Pelos dados apresentados no gráfico 21, vemos que 79% das educadoras inquiridas (N=32) não mostra apoiar-se no Plano Nacional de Leitura para a selecção de livros.

Gráfico 21 – Distribuição das respostas em função do apoio no Plano Nacional de Leitura

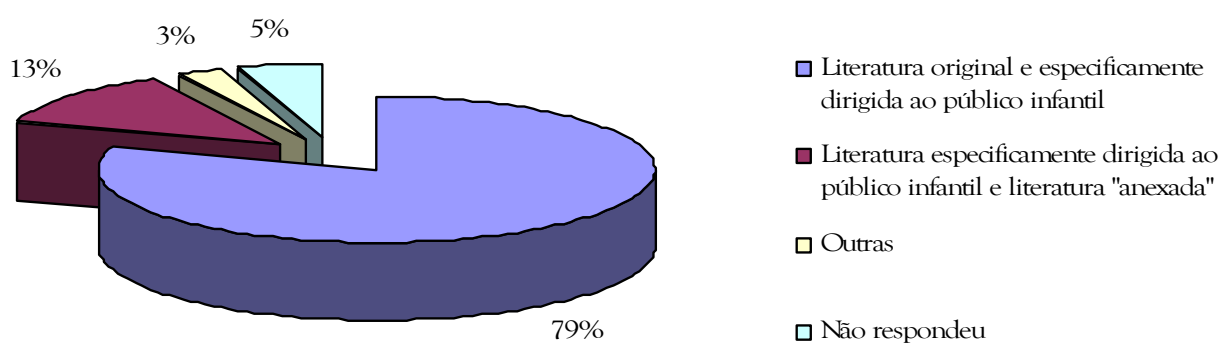


## 2.2.18. CONCEPTUALIZAÇÃO

No que se refere à distribuição das respostas em função da conceptualização, verificamos que a maioria das educadoras inquiridas (N=32, 80%) define literatura para a infância como uma literatura original e especificamente dirigida ao público infantil, 13% do total da amostra (N=5) engloba, nesta área, não só a literatura especificamente dirigida ao público infantil como também aquela que não o era originalmente mas da qual as crianças se foram apropriando, e apenas uma educadora (3%) tende a incluir neste sector literário os livros didácticos (cf. gráfico 22).

Pelos dados obtidos, verificamos uma clara tendência para associar à literatura para a infância toda aquela que é expressamente dirigida ao público infantil. No entanto, a maioria revela alguma dificuldade em concretizar esta definição de natureza mais genérica em tipos de obras, remetendo-se com maior frequência para as potencialidades desta área da produção literária.

Gráfico 22 – Distribuição das respostas em função da conceptualização



Exemplificação das respostas:

- Literatura especificamente dirigida às crianças	- “Literatura para a infância é aquela literatura que fascina a criança [...]” (2); - “[...] serve para entreter e divertir as crianças” (34); - “São livros escritos por adultos direccionados às crianças [...]” (4); - “[...] nem tudo o que se diz literatura para a infância o é de facto [dirigido às crianças]” (14); - “Literatura para a Infância é toda a literatura feita a pensar nas crianças” (21).
- Literatura específica e literatura “anexada”	- “É todo o conjunto de histórias, poemas, contos, fábulas... destinado às crianças [...]” (22); - “Contos, histórias apropriadas a uma determinada faixa etária” (32).
- Outras	- “Considero Literatura para a Infância todos os livros de carácter lúdico ou didáctico que tenham sempre em consideração a faixa etária a que se destinam e os valores [e] conceitos que transmitem as seus “pequenos” leitores” (6).

### 2.3. A OBRA DE LUÍSA DUCLA SOARES

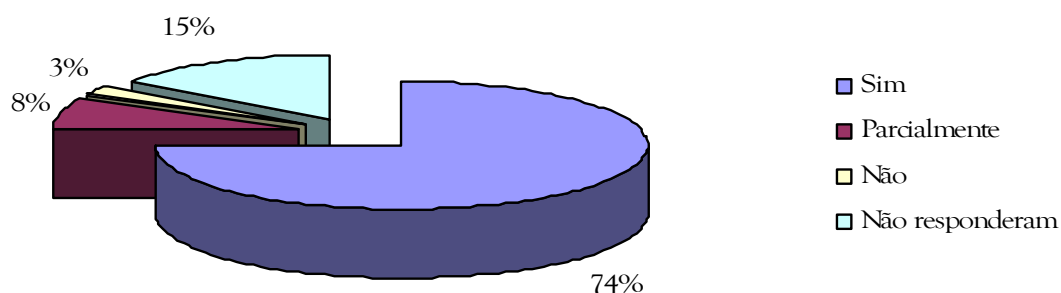
Da mesma forma que no tópico anterior, pretendemos, neste, apresentar as respostas obtidas pelas educadoras de infância, mas agora às questões colocadas na segunda parte dos questionários respondidos, isto é, respeitantes à obra literária de Luísa Ducla Soares.

#### 2.3.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Pelos dados apresentados no gráfico 23, verificamos que a maioria das educadoras de infância inquiridas (N=29, 73%) tem conhecimento da obra de Luísa Ducla Soares, enquanto que 25% (N=10) das respondentes não a conhece.

Ainda relativamente à distribuição das respostas obtidas em função das suas considerações gerais sobre a produção literária da mesma escritora, regista-se uma predominância das educadoras de infância (N=30, 74%) que consideram esta obra inteiramente adequada ao público pré-escolar, três (8%) das educadoras inquiridas consideram-na parcialmente adequada e apenas uma (3%) educadora não a considera devidamente adequada ao público pré-escolar.

Gráfico 23 – Distribuição das respostas em função das considerações gerais



Exemplificação das respostas:

- Adequada	<p>- “[...] porque trabalha muitos valores, tem uma linguagem muito fácil de entender e imagens muito cativantes” (18);</p> <p>- “[...] porque dá para trabalhar com as crianças temas importantes da vida deles” (34);</p> <p>- “Esta autora tem uma vasta obra que abrange tudo um pouco: histórias tradicionais, non-sense, os poemas da mentira e da verdade, etc. Apesar de ser uma obra muito variada é, na minha opinião, adequada às crianças do jardim-de-infância” (8);</p> <p>- “[...] porque através de um texto simples conta muito às crianças” (14).</p>
- Parcialmente	<p>- “Depende dos seus livros, de qualquer forma é sempre uma obra complexa, mas que cabe a nós educadores torná-la mais simples e interessante para as crianças” (3);</p> <p>- “Nem toda a obra é adequada, já que as crianças têm 3 anos e as obras são um pouco extensas e outras com histórias um pouco difíceis de compreender” (4);</p>
- Inadequada	<p>- “Não muito porque ainda não conseguem ter a percepção exacta do que está ‘escondido’ na história” (39).</p>

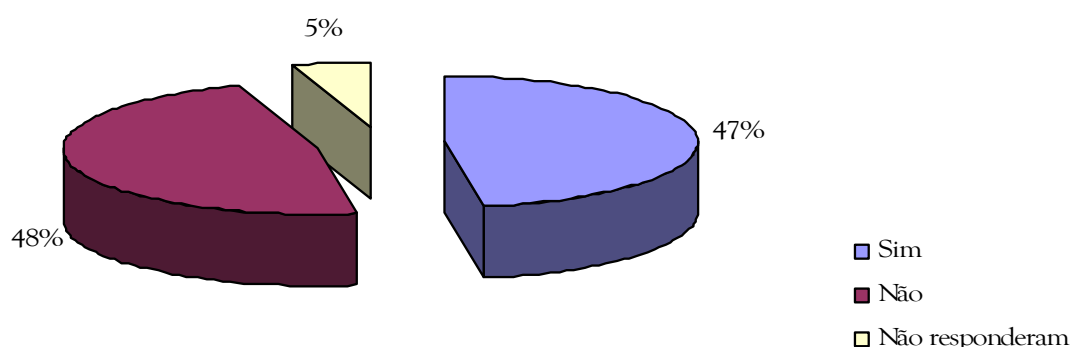
### 2.3.2. OBRAS APRECIADAS

No que respeita à distribuição das respostas em função das obras apreciadas, os dados apresentados no gráfico 24, revelam uma simetria, na medida em que praticamente metade das educadoras da nossa amostra (N=19, 48%) já contou uma ou mais histórias de Luísa Ducla Soares e as restantes, (N=19, 48%) nunca narraram histórias desta escritora.



Nas obras mais recorrentes, verificamos, com maior frequência, os títulos *Poemas da Mentira e da Verdade*, *Lengalengas*, *Destrava Línguas*, *Todos no Sofá*, *Os Ovos Misteriosos* e *a História das Cinco Vogais*. Relativamente aos géneros literários, os mais referenciados são tanto de carácter narrativo como poético, o que pode demonstrar o apreço destas educadoras, tanto por um género como outro, sendo ambos os que mais popularidade têm junto das crianças em idade pré-escolar.

Gráfico 24 – Distribuição das respostas em função das obras apreciadas

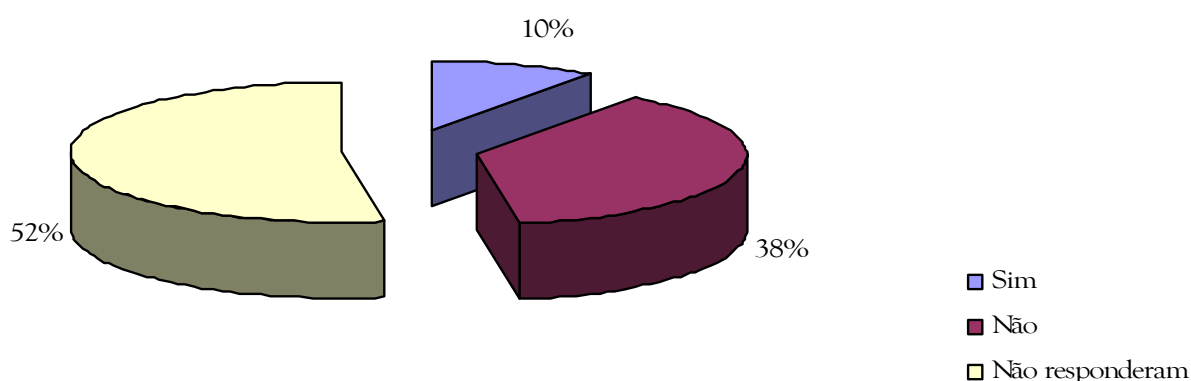


### 2.3.3. OBRAS REJEITADAS

Relativamente à distribuição das respostas em função das obras rejeitadas, verificamos (cf. Gráfico 25) que mais de metade das educadoras da nossa amostra (N= 21, 52%) não respondeu à questão; as restantes, 38% das inquiridas (N=15) não colocou de parte qualquer história da obra em estudo, e apenas quatro afirmaram já ter rejeitado pelo menos uma história por não a considerarem devidamente ajustada (10%).

Quanto às obras mais preteridas, surgem como títulos mais frequentemente mencionados, *O Dragão*, “*O Troca-tintas*” e *O Soldado João*, com justificações relacionadas com a extensão da história, com inadequação do texto à idade do público-alvo ou ainda com a pouca qualidade da ilustração.

Gráfico 25 – Distribuição das respostas em função das obras rejeitadas



Exemplificação das respostas:

- Motivos da rejeição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] Considerei longa para a idade do grupo; as histórias são um pouco difíceis de perceber; não achei a ilustração apropriada” (4);</li> <li>- “Há alguns livros da autora dos quais não me agradam a ilustração e a história não é do meu gosto, como por exemplo <i>O Soldado João</i>” (8);</li> <li>- “Histórias muito longas como por exemplo ‘O troca-tintas’” (35);</li> </ul>
-----------------------	---

#### 2.3.4. APRECIÇÃO DA HISTÓRIA NARRADA

Das respostas obtidas em função da apreciação da história narrada, verificamos um claro predomínio das educadoras de infância que a consideraram uma história perfeitamente adequada às suas crianças (N=35, 88%), sendo que apenas uma das respondentes mostra considerá-la parcialmente adequada (3%).

Exemplificação das respostas:

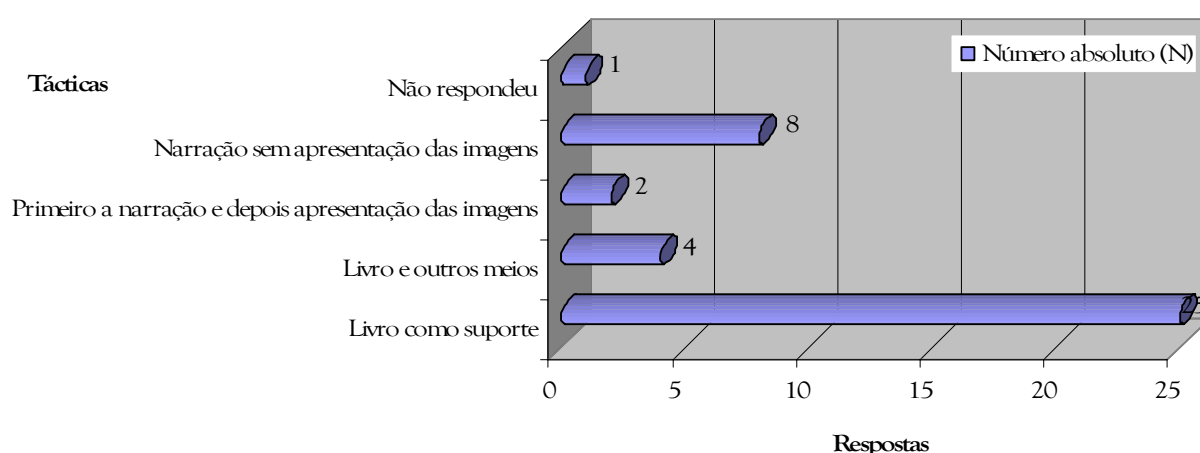
- Adequada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “É uma história com um enredo fácil de captar pelas crianças, a mensagem é fácil de transmitir, as imagens estão bem conseguidas, a história tem personagens cativantes e sobretudo pode-se trabalhar vários conceitos a partir da história [...]. Tem frases acessíveis e linguagem adaptada ao grupo e à faixa etária” (17);</li> <li>- “Gostei muito da história, principalmente pela história em si, uma história fácil de compreensão para este grupo. A questão do suspense [...] e, claro, a ilustração também está muito apelativa, com cores muito vivas [...]. O facto de ter como personagem principal um elefante, cativa a atenção das crianças”(4);</li> <li>- “[...] as imagens complementam na perfeição o texto que é de fácil compreensão.” (20);</li> <li>- “Acho que é a forma de mostrar que apesar da diferença é possível haver amor por todos de uma forma desinteressada e que na hora do ‘perigo’ é necessário estarmos ao lado de quem precise.” (29);</li> <li>- “Simples, de fácil compreensão, com valores muito importantes implícitos, com um vocabulário muito acessível, um enredo um pouco extenso mas bastante perceptível” (32).</li> </ul>
------------	---

- Parcialmente adequada	- “Penso que é dirigida a crianças um pouco mais velhas (idade superior a 4/5 anos). Pessoalmente gostei da história e foi divertido contá-la [...]; porque o texto era curto e muito directo, com boa ilustração” (21).
-------------------------	--

### 2.3.5. TÁCTICA DE NARRAÇÃO

Quanto à tática adoptada para a narração da história, podemos observar pelo gráfico 26 que, na maioria dos casos, as educadoras utilizaram o livro como suporte (N=25, 63%), logo seguidas pelas educadoras que optaram unicamente pela narração preterindo a apresentação das ilustrações (N=8, 20%), e de outras que recorreram ainda a outros meios para além do livro (N=4, 10%).

Gráfico 26 – Distribuição das respostas em função da tática de narração

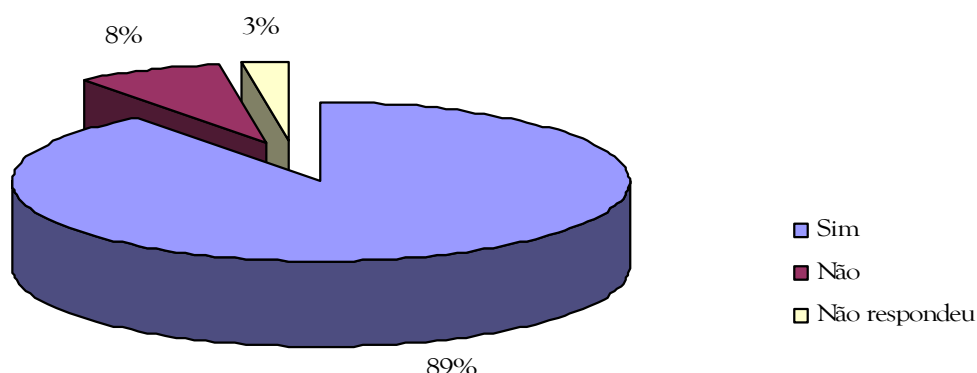


### 2.3.6. INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA

No que se refere à distribuição das respostas em função da interpretação da história, verificamos no gráfico 27 que a maioria das educadoras da nossa amostra (N=36, 89%) mostra ter estabelecido uma conversa com as crianças após a narração da história; apenas três (8%) educadoras não recorreram à sua interpretação.

Tais respostas vêm confirmar os dados obtidos anteriormente, no que se referem à utilização didáctica da história, na medida em que, na maioria dos casos, se verifica uma exploração dos conteúdos abordados pelas educadoras, ao invés de possibilitar às crianças, através da sua narração, o único e simples prazer de ouvir e reflectir individual e silenciosamente sobre ela.

Gráfico 27 – Distribuição das respostas em função da interpretação da história

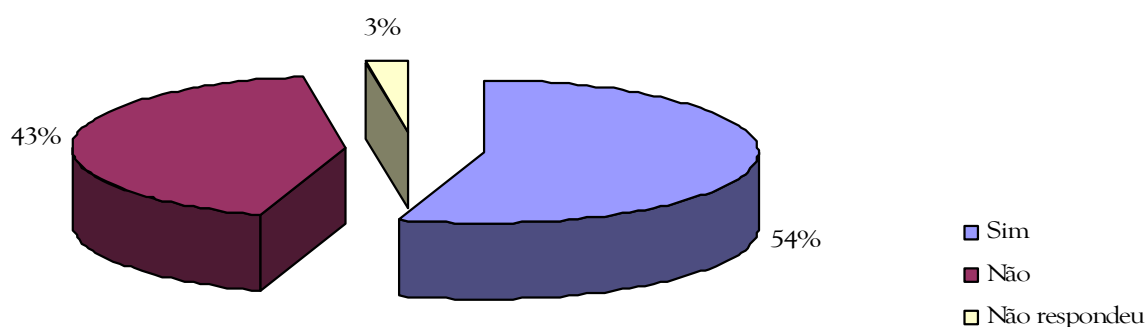


### 2.3.7. PROLONGAMENTO DIDÁCTICO

Pela observação do gráfico 28, verificamos que mais de metade das educadoras inquiridas (N=22, 54%) revela ter recorrido à narração da história para introduzir uma actividade, enquanto que em 43% dos casos (N=17) não ocorreu qualquer prolongamento didáctico.

Mais uma vez, estas respostas complementam as anteriores, uma vez que a maioria das educadoras da amostra procede, inclusive, a um aproveitamento posterior dos conteúdos abordados na história, servindo em muitos casos para introduzir a actividade seguinte.

Gráfico 28 – Distribuição das respostas em função do prolongamento didáctico



Exemplificação das respostas:

- Actividades	<p>- “[...] Procurámos fazer uma actividade sobre a história que resultou num painel com a história recontada pelo grupo, com desenhos feitos pelo grupo” (17);</p> <p>- “[...] Registo gráfico da história”(21);</p>
---------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Contagens e [...] identificação de cores” (5);</li> <li>- “Desenhar e recortar os animais da história e o João Preguição para fazer um painel que permita recontar a história sem o auxílio do livro, e imaginar que estão em casa, no sofá, com estes animais – o que aconteceria? (Produção de um texto)” (12);</li> <li>- “Elaborámos um cartaz e introduzimos a cor cinzenta” (4);</li> <li>- “A dramatização e noções matemáticas” (16);</li> <li>- “Normalmente, tenho as lengalengas e histórias como suporte para o início de uma actividade, seja ela de pintura, desenho ou picotagem” (11).</li> </ul>
--	---

### 2.3.8. EFEITOS

No que respeita aos efeitos da história narrada sobre as crianças, verificamos que na totalidade dos casos respondidos (N=38, 95%) os efeitos foram positivos.

Por estas respostas, que vêm reforçar todas as anteriores, podemos constatar que as histórias de Luísa Ducla Soares, utilizadas para o presente estudo, podem servir com êxito, tanto os conteúdos curriculares específicos da educação pré-escolar, quanto parecem estar adequadas às diferentes faixas etárias contempladas.

Exemplificação das respostas:

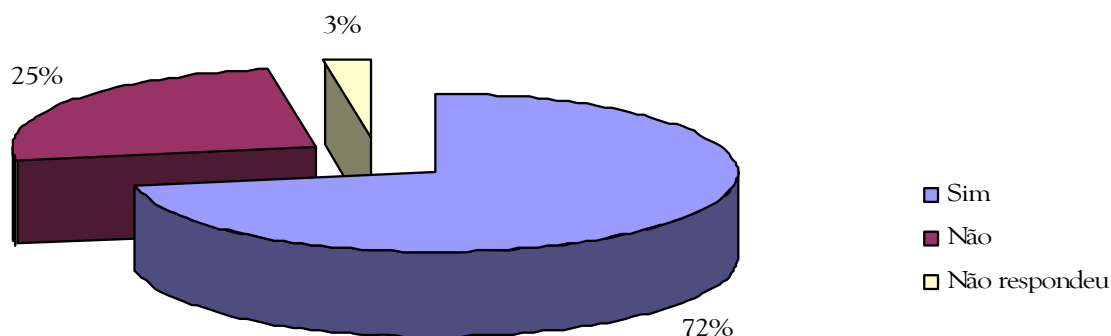
- Positivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nem respiravam, absorviam cada palavra... no fim alguns riram” (2);</li> <li>- “Surpresas e na expectativa” (14);</li> <li>- “As crianças permaneceram muito atentas durante a narração da história. Mostraram-se também interessadas nas ilustrações” (24);</li> <li>- “Eles pareciam entusiasmados e atentos e, apesar de não ser uma história muito pequena, conseguiram ouvir até ao fim com atenção” (29);</li> <li>- “Estiveram atentos e gostaram da rima. Foram contando, por ordem crescente, o número de animais que ficaram no sofá” (13).</li> </ul>
-------------	--

### 2.3.9. RECONTO DA HISTÓRIA

Pelo gráfico 29, verificamos que em 72% dos casos (N=29) as crianças pediram às educadoras para recontarem a história, sendo que 25% das inquiridas (N=10) não procedeu ao seu reconto.

Pelos dados obtidos, percebemos que estas são histórias que cativam e prendem com alguma facilidade a atenção da maioria das crianças.

Gráfico 29 – Distribuição das respostas em função do reconto da história

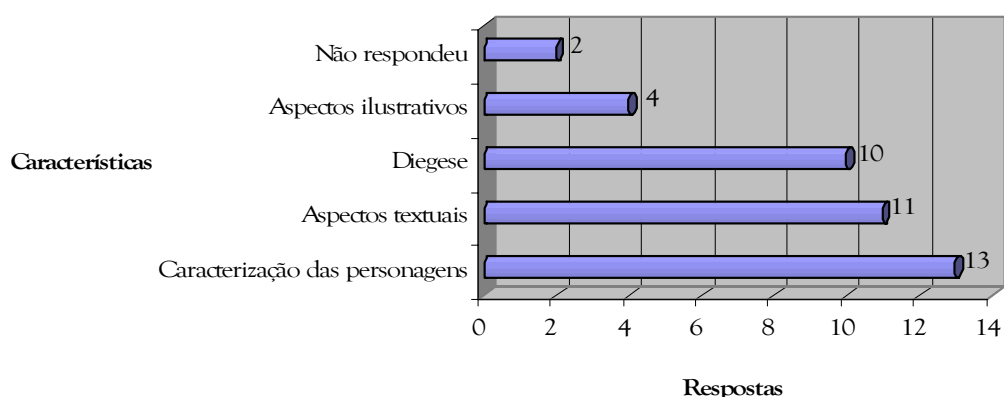


### 2.3.10. DESTAQUES

Segundo os dados do gráfico 30, na maior parte dos casos, os aspectos da história que mais agradaram às crianças prenderam-se com a caracterização das personagens (N=13, 33%), com características textuais, relacionadas com os jogos fónico-rítmicos (N=11, 28%), e ainda com aspectos ligados ao próprio enredo da história (N=10, 25%). Os aspectos com menor destaque foram os que se relacionavam com as ilustrações, mencionados por quatro das educadoras inquiridas, ou seja, 10% do total da amostra.

Estes resultados não surpreendem, uma vez que é o educador, aqui mediador, que ao contar a história detém a posse e o controlo do livro, restando à criança, por este motivo, o papel de ouvinte. Daí a ênfase observada quanto às características do texto, em detrimento da sua componente pictórica.

Gráfico 30 – Distribuição das respostas em função dos destaques



Exemplificação das respostas:

- Caracterização das	- “Do menino fazer bolas com a pastilha elástica, do menino fazer bolas com a roupa
----------------------	---

personagens	<p>e ficar despido, e das roupas às bolas, parecia um palhaço” (2);</p> <p>- “Dos animais vestidos com roupa que normalmente só as pessoas vestem” (5);</p> <p>- “Da galinha a lavar as «dentuças» ao crocodilo e do papagaio a cantar” (18);</p> <p>- Do homem das barbas grandes e das suas barbas servirem para fazer várias coisas. O que as crianças referiram mais foi o de saltar à corda, apanhar caranguejos e sardinhas” (9).</p>
- Aspectos textuais	<p>- “Da frase ‘lava os dentes, chichi, cama’” (4);</p> <p>- “Do ‘humor’ que a história tem, do non-sense [...]” (8);</p> <p>- “Das rimas e da falta de nexo de algumas frases. Gostaram de repetir o que memorizaram” (26).</p>
- Aspectos ilustrativos	<p>- “Dos ovos de várias cores [...]” (31);</p> <p>- “Do bolo com muitos sabores diferentes” (29);</p>
- Diegese	<p>- “Do final [da história]” (19);</p> <p>- “O que gostaram mais foi do início da história, o nascimento no campo de futebol” (21);</p> <p>- “Do aparecimento dos sucessivos animais e da expectativa de quando aparecia o pinto” (32);</p> <p>- “Penso que gostaram de toda a história no geral, porque quando perguntei, as opiniões foram diversas acabando por se [...] destacar toda a história” (30).</p>

### 2.3.11. PERSONAGEM PREFERIDA

Pelos resultados obtidos relativamente à personagem preferida das crianças, podemos verificar que, na quase totalidade dos casos (N=33, 83%), são os protagonistas da história que mais relevo têm, sendo que apenas um dos casos (3%) se refere a uma personagem secundária e que quatro respondentes assinalam os dois tipos de personagens (10%).

Ainda, relativamente a esta categoria, observamos que em 48% dos casos (N=19) se trata de personagens de carácter animal e que em 33% dos casos (N=13) são personagens humanas, particularmente crianças.

Maioritariamente, as crianças referem como personagens preferidas o animal e/ou a criança, independentemente de figurarem como protagonistas ou aparecerem em segundo plano nas histórias narradas. Nos restantes casos, nomeadamente, quando apontam adultos, parecem fazê-lo por estas personagens apresentarem traços mais humorísticos, o que naturalmente agrada ao público infantil em geral.

Exemplificação das respostas:

- Principal: animal	- “A vaca pelo facto de estar a usar soutien e falar nas maminhas, tudo o que se
---------------------	--

	<p>refere ao corpo e à sua descoberta interessa-lhes muito” (3);</p> <p>- “Do elefante por ser um animal e este grupo tem um grande fascínio por animais” (4);</p> <p>- “Da zebra vestida com o fato de treino e sapatilhas pela originalidade” (5);</p> <p>- “Do frango, por todas as dificuldades que passou” (30);</p> <p>- “Avestruz porque salvou os pintos” (31);</p> <p>- “Do papagaio porque assustou o menino fazendo-se passar por polícia” (32);</p> <p>- “Do cão porque deu uma lição ao ‘troca-tintas’” (24).</p>
- Principal: humana	<p>- “Do homem das barbas grandes e das suas barbas pois serviam para fazer várias coisas” (9);</p> <p>- “Pelas reacções de surpresa no final revelaram simpatia pelo João Preguição” (14);</p> <p>- “Gostaram de todas as personagens mas em especial o João Preguição, porque os outros foram para o chão e ele é que ficou no sofá” (33);</p>
- Secundária: animal	<p>- “Gostaram mais do crocodilo, talvez porque a troca do cão pelo crocodilo foi engraçada” (7).</p>

### 3. SÍNTESE DE RESULTADOS

Depois de uma análise atenta ao corpo teórico da presente dissertação, verificamos que, apesar de persistirem ainda algumas indefinições no domínio dos estudos teórico-críticos sobre a literatura para a infância, visíveis logo no que respeita à sua designação, ou ainda relativamente ao tipo de textos que devem ser compreendidos nesta área da produção literária, a maioria dos autores referenciados, que procuram debruçar-se sobre o tema, revela concordância relativamente ao seu estatuto no universo literário e ao público a que preferencialmente se destina.

Paralelamente, no que respeita à representação das educadoras de infância da amostra em estudo, estas parecem revelar o mesmo consenso no tocante ao destinatário, demonstrando, contudo, algumas dificuldades quanto à sua definição. Mostraram-se capazes de mencionar as suas potencialidades, manifestando certas dificuldades quanto à caracterização de uma tipologia para este género. Na sua maioria, as respostas obtidas vêm reforçar e validar aquilo que foi apreendido numa análise teórica, na medida em que comprovam que o que é aprendido ao longo da formação recebida não está longe daquilo que é a teorização vigente, ou, pelo menos, que tem inspiração ou fundamento na teoria relativa a esta área.

O contributo positivamente manifestado, decorrente da formação inicial das educadoras de infância alvo, veio fomentar a sua motivação para a importância da literatura para a infância e da sua difusão, particularmente, junto de crianças em idade pré-escolar. Nas suas



palavras, esta motivação revelou-se fundamentalmente enriquecida pela aprendizagem de táticas de narração de histórias e da sua adequação às necessidades infantis, pela análise efectuada de algumas obras (texto e ilustração), permitindo uma maior capacidade de reflexão acerca da sua qualidade e, manifestamente, dos critérios a serem adoptados para a selecção de livros.

A actualização persistente na área da literatura para infância, testemunhada pelas educadoras em estudo, prende-se em muito com as necessidades pedagógicas e com o interesse natural em procurar livros mais recentes, uma vez que o livro é para muitos educadores um eixo organizador da sua rotina diária, assinalando, por exemplo, o início das actividades do dia. Procuram na literatura para a infância temas que se revelem particularmente interessantes e adequados ao universo de crianças com quem trabalham.

No tocante aos critérios de selecção mais frequentemente utilizados pelas educadoras da amostra, e como já tivemos oportunidade de salientar anteriormente, o texto e a ilustração são os que maior peso têm, por se afigurarem de uma acrescida importância perante crianças que ainda não apresentam as competências requeridas para o processo de leitura. Contudo, se verificámos que são determinantes a qualidade da imagem e o texto para a escolha de um livro, estes critérios têm necessariamente de estar associados aos seus respectivos autores, sendo que a qualidade de uma obra depende dos seus criadores. Por outro lado, embora tenha sido mencionado por um número muito restrito da nossa amostra, o aspecto gráfico revela-se cada vez mais valorizado, na medida em que as crianças precisam de perceber, quando folheiam um livro individualmente, que as letras podem ter diferentes formas e aspectos.

Como verificámos na análise anterior, as respostas observadas deixam transparecer alguma flexibilidade por parte das educadoras alvo do estudo, designadamente no que se refere à forma como procedem à organização do grupo, do espaço e do momento da dinamização da “hora do conto”. De facto, faz sentir-se uma preocupação generalizada em incluir esta actividade na rotina diária, quer seja de modo intencional e planeado, quer de uma forma mais improvisada e pontual. Por outro lado, a maioria das educadoras aponta preferencialmente três momentos para a “hora do conto”, ocorrendo, em alguns casos, na hora do acolhimento, noutros antes do almoço e ainda no momento da saída, o que, na nossa opinião, e confrontando com os estudos de Rui Marques Veloso (2002) e de Ana Luísa Brito (2004) com os quais se verificam correspondências, vem contestar a essência da “hora do conto”, na medida em que ela deve afastar-se de períodos perturbadores como os citados.

No entanto, pelas respostas obtidas pudemos verificar que apenas pouco mais de metade das educadoras inquiridas recorrem diariamente a esta prática, embora a quase totalidade das educadoras, que constituem o nosso *corpus* de análise, recorra ao próprio livro para a narração de histórias. Relativamente a outras formas de animação da leitura, para

---

além do livro, a maioria das educadoras refere o recurso ao fantoche, mas que, embora dependa da sua intervenção, retira, em parte, a educadora do centro do processo, como anula o papel do livro.

Já no que respeita à finalidade da narração de histórias, e atendendo às afirmações obtidas, predomina uma finalidade eclética, quer de carácter didáctico, quer com um objectivo lúdico. Observando-se uma coincidência no número das educadoras que referem a integração da “hora do conto” nas suas rotinas diárias com as que referem aquela finalidade, parece-nos que, em muitos casos, tendem a ignorar, desta forma, aquela que deveria ser a primeira finalidade da “hora do conto”; isto é, o puro prazer de ouvir uma história, ou ainda, como sublinha Rui Veloso (2002), a possibilidade de proporcionar às crianças “momentos de curtição das histórias”.

Das respostas obtidas pelas educadoras que testemunham da existência de bibliotecas nos jardins-de-infância onde exercem funções, observámos que a quantidade de livros mencionada é muito variável, de entre (mais ou menos) 15 e (mais ou menos) 500 livros, sendo que metade das educadoras respondentes (N=11, 28%) afirma ter mais ou menos 50 livros. Deste modo, podemos considerar este número satisfatório tendo em vista um desenvolvimento pedagógico mais diversificado.

Os livros presentes na maioria dos acervos bibliográficos das salas de actividades da nossa amostra parecem ser adquiridos pela própria instituição, pelo recurso aos catálogos ou às próprias livrarias. No entanto, ainda é muito significativo o número de educadoras que refere a escassez ou inexistência de verbas para este fim. Atendendo ao número de livros existentes em algumas salas de actividades das educadoras inquiridas, questionamo-nos, por um lado, acerca do grau de autonomia na gestão e na aplicação dessas mesmas verbas; por outro lado, nos casos em que assinalam uma quantidade “quase inumerável” de livros (mais ou menos 500), confessamos uma certa desconfiança relativamente à sua qualidade, uma vez que, como é sabido, muitos optam por produtos baratos e de qualidade duvidosa ou questionável. Por outro lado, e ainda relativamente a esta questão, interessava saber quantificar o investimento pessoal gasto por cada uma destas educadoras para a organização dos acervos bibliográficos entregues à sua responsabilidade.

Por esse e por outros motivos acima referenciados, interessava conhecer o tipo de livros contemplados por estas educadoras, permitindo-nos uma avaliação, quer da sua coerência relativamente aos critérios adoptados na sua escolha, quer da sua qualidade.

Pelas vozes mencionadas, e que parecem constar dos acervos bibliográficos, organizados pelas educadoras de infância da nossa amostra, conseguimos já, embora de forma subjectiva, tirar algumas conclusões genéricas sobre o tipo de livros facultados. Existem salas ou bibliotecas onde, entre os principais escritores contemplados, não se encontra um único

livro de autoria portuguesa, sendo que dos nomes estrangeiros citados, todas as obras correspondem a adaptações de textos tradicionais.

Apesar de não surgir como uma prática muito corrente no seio da amostra em estudo, uma parte significativa das educadoras inquiridas refere a ida ocasional a bibliotecas municipais como forma de animação da leitura. A maioria destas visitas tem uma finalidade não só lúdica, pelo simples prazer da criança em explorar o espaço e as obras que este proporciona, como também revela um fim didático, no sentido de facultar diversas actividades relacionadas com o livro, muitas das vezes em articulação com outros técnicos especializados. Este grupo de educadoras parece-nos, de certa forma, consciente da importância da animação da leitura, que passa, entre outras formas, pela visita regular a bibliotecas. É de salientar também que, das restantes, várias educadoras referem não recorrer a esta prática por constrangimentos de transporte, não deixando, por isso, de reforçar o interesse destas visitas e demonstrando uma certa decepção na impossibilidade da sua concretização.

Pela observação das respostas, verifica-se um desconhecimento generalizado do Plano Nacional de Leitura, de tal forma que nos atrevemos a afirmar que ainda há algum trabalho a fazer para que este plano seja mais alargado nos jardins-de-infância da rede privada, sendo esta naturalmente hegemónica no contexto nacional de educação pré-escolar.

A obra de Luísa Ducla Soares representa, para a maioria das educadoras constituintes do nosso *corpus* de análise, uma obra assinalável pela adequação da maioria dos seus textos à faixa etária com que trabalham. Apesar de as educadoras sublinharem a complexidade desta produção literária, salientam que cabe ao educador a adaptação dos textos menos simples e ajustados às crianças que acompanha. Como referimos anteriormente, a esmagadora maioria das respondentes que tem conhecimento desta obra, nunca colocou de parte nenhuma história desta escritora e, quando tal aconteceu, revela tê-lo feito pela demasiada extensão da história e pela complexidade do texto, considerados por isso inadequados à idade do público-alvo, assim como pela qualidade duvidosa da componente ilustrativa. É de destacar que, embora a maioria dos géneros literários apreciados seja de carácter narrativo, algumas educadoras mostra ter já recorrido a obras poéticas da referida escritora. No entanto, por estes dados, bem como por outros acima observados, e procurando uma correspondência com os estudos anteriores (Velo, 2002; Brito, 2004), não podemos considerar que o texto lírico seja um género (bem) representado nos acervos bibliográficos organizados por estas educadoras.

No tocante ao livro de Luísa Ducla Soares por nós sugerido e narrado pelas várias educadoras do estudo, estas procuram justificar a sua avaliação positiva, quer pela facilidade na sua transmissão, quer pelas especificidades da obra que muito se adequam à faixa etária em causa. Na sua maioria, as educadoras destacam a simplicidade do texto, a acessibilidade do vocabulário e a atraente construção da diegese – questão do *suspense*; a qualidade das ima-

---

gens que, para além de bem conseguidas, apresentam cores cativantes; o interesse das personagens recriadas, que, por se aproximarem do mundo infantil, prendem a atenção das crianças; para além da diversidade temática e dos valores que ressumam destas histórias.

Face aos dados reunidos, foram poucas as educadoras que não recorreram à interpretação da história com as crianças. Embora em número mais reduzido, a maioria delas também optou por utilizar esta história como introdução para a actividade seguinte. Todavia, não podemos deixar de transmitir o nosso desassossego perante estes dados, caso, evidentemente, esta se afigure como uma prática mais corrente, e que, de alguma forma, venha a retirar da “hora do conto” o seu real e legítimo valor. Tentando uma aproximação com a análise efectuada por Rui Veloso, na qual deixa transparecer o seu olhar pessimista relativamente a esta questão, verificamos, pelas respostas obtidas, uma tendência generalizada para o registo gráfico posterior à narração da história, evidenciando uma maior utilidade do próprio acto do registo. Concordamos com o autor em questão quando sustenta que “a gratuidade do momento não permite que se tirem dividendos de qualquer natureza, seja plástica, dramática ou hermenêutica – deixem a criança em diálogo com a sua consciência, com a sua imaginação, com as suas angústias e medos, com os seus afectos” (Veloso, 2002, 113).

Grande parte das crianças que ouviram as histórias de Luísa Ducla Soares, cujas leituras promovemos, pediu o seu reconto. Apesar de este facto poder revelar uma clara atracção pela narrativa, o recurso a uma segunda narração surge nitidamente para desvirtuar a fascinação e a magia da “hora do conto”, perturbando o processo de reflexão por parte das crianças (*Idem*).

Porém, para podermos analisar de forma mais aprofundada as práticas das educadoras relativamente à “hora do conto”, interessava também saber se estas recorrem a uma preparação cuidada da narração, o que não parece acontecer.

Ainda que faltem estes dados, recorrendo às palavras de Rui Veloso, consideramos que são poucas as educadoras que apresentam “[...] a “hora do conto” na sua versão pura, ou seja, um ritual, escrupulosamente cumprido, devidamente preparado, respeitado por todos, sem preocupações de registo ou de prolongamentos não actanciais, onde seja lido ou contado um conto pelo adulto e ouvido por todas as crianças” (*Idem, op. cit.*, 113).

Já no que concerne aos aspectos da história narrada mais destacados pelas crianças, sobressaem a caracterização das personagens, as especificidades textuais com os jogos de palavras, em detrimento da componente pictórica que menor relevo apresentou. No entanto, não nos deparámos com uma situação surpreendente, na medida em que na sua posição enquanto ouvinte, o texto (mesmo por via da oralidade) surge frequentemente em primeiro plano, ao invés da imagem.

Finalmente, face aos objectivos inicialmente enunciados e atendendo ao conjunto das respostas analisadas, podemos aferir da importância atribuída à literatura para a infância

pelas educadoras que constituem o nosso *corpus* de análise, e que, embora ainda com algumas lacunas, nomeadamente no que toca à preparação e à difusão da “hora do conto”, elas parecem encontrar, nesta área da produção literária, uma resposta para muitas das necessidades sentidas, sejam suas, no respeitante às suas práticas educativas, sejam das próprias crianças. Estes resultados possibilitam-nos, ainda, a confirmação da qualidade e do interesse dos livros de Luísa Ducla Soares dedicados ao público mais novo, revelando reais atributos pela diversidade dos géneros propostos, dos temas abordados e das personagens recriadas. A particularidade e adequação dos textos, da linguagem adoptada e das ilustrações articuladas surgem como outras das características relevantes, que terão, sem dúvida, contribuído para que a obra de Luísa Ducla Soares seja vista como imprescindível e de grande êxito junto das crianças mais novas.

Retomando as palavras de José António Gomes, digamos que a obra de Luísa Ducla Soares oferece “[...] alguns dos ingredientes das melhores histórias infantis: a arte de bem contar, doseando a preceito a informação sobre os eventos diegéticos e sublinhando na história os pontos de viragem significativos, para assim manter a atenção do leitor ou ouvinte; o jogo linguístico, a coloquialidade, o humor e o burlesco; o binómio Natureza/Cultura e uma fantasia controlada, mas de larga tradição, assente na ideia de uma irmandade natural entre homem e animal” (Gomes, 2006, s. p.).

#### 4. REFLEXÕES FINAIS

Ao longo da realização do presente estudo, fomos-nos deparando com certas dificuldades que, em certa medida, nos limitaram perante uma maior precisão das respostas obtidas e consequentemente das considerações reiteradas. No entanto, devemos salientar que as dificuldades sentidas, ou melhor, a nossa consciencialização da sua efectiva subsistência conheceu uma maior desenvoltura, muito mais tarde, depois de atingirmos uma maior maturidade sobre o estudo quer em termos teóricos quer da sua aplicabilidade.

Assim, uma primeira limitação revelou-se na nossa selecção das obras de Luísa Ducla Soares a serem narradas pelas educadoras da amostra em estudo. Uma nota ainda para relembrar que estas foram escolhidas em função do critério etário, mas também, e em simultâneo, de acordo com o nosso gosto pessoal. No entanto, atrevemo-nos a afirmar que um mesmo estudo realizado nos dias de hoje não teria, de certeza, partido do mesmo conjunto dos livros por nós anteriormente seleccionado. De facto, depois de uma revisão bibliográfica e de um amadurecimento acrescido relativamente ao tema, e atendendo ao vasto leque de textos e dos vários géneros literários contemplados na obra desta autora, ter-se-ia procedido naturalmente a outro tipo de escolha. Inclusivamente, depois deste estudo foram publicados pela mesma escritora outros livros, como é o caso das obras *A Árvore das Patacas* e *Sementes de*

*Macarrão* e *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*, ambas editadas no presente ano de 2007, e que se enquadrariam perfeitamente neste estudo.

Mais, recordamos que foi distribuída uma mesma história a cada grupo de seis educadoras, visando determinar eventuais correspondências entre as representações de cada uma delas. Porém, atendendo ao número elevado de não-respostas, os resultados não revelaram total fiabilidade, de tal modo que, em certos casos, não foram possíveis quaisquer comparações, embora apenas viessem, muito intimamente, servir para uma avaliação pessoal, e sendo tidas em conta numa visão global da obra. Por outro lado, pensamos que uma observação participante, com a narração das histórias efectuada sempre pelo mesmo contador, por forma ainda a poder determinar o processo de observação e de registo, teria contribuído em muito para a comparação exaustiva de todos os dados, assegurando uma maior validade e fiabilidade.

No que respeita à elaboração do questionário utilizado para o estudo, verificámos, depois da sua distribuição e do retorno manifestado pelas respondentes, que revelava uma excessiva extensão no número de questões apresentadas e, consequentemente, na própria quantidade de folhas por que era constituído. Se por um lado, as questões surgirem em número demasiadamente reduzido, podem não abranger a totalidade da problemática a investigar, por outro, se forem demasiado numerosas, arrisca-se a uma análise quase que impraticável no tempo disponível para a investigação. Além disso, questionários muito longos podem ter um efeito dissuasor sobre os inquiridos que tendem, com maior probabilidade, a não responder (Carmo e Ferreira, 1998). Outra problemática pode estar relacionada com a própria elaboração e formulação das perguntas. É do nosso conhecimento ainda a importância de construção de perguntas claras e precisas e, sobretudo, tanto quanto possível fechadas, garantindo assim a objectividade de cada uma delas (*Idem*). No entanto, foram elaboradas várias perguntas de resposta aberta, nomeadamente em questões que visavam uma descrição e interpretação livre dos inquiridos sobre determinados problemas, para evitar a perda de alguma informação mais importante, mesmo que as perguntas fossem mais subjectivas. Pensamos ainda que estes aspectos acarretaram alguns problemas, nomeadamente no tocante à adesão dos inquiridos face ao seu preenchimento, manifestando algumas reacções negativas, explicando uma taxa elevada de não-respostas. Por esses motivos, consideramos que o pré-teste merecia ter sido feito com uma amostra de educadores maior, na medida em que, só depois de recolhidos e com um número maior de apreciações, conseguimos ter uma maior visão das problemáticas e dos constrangimentos colocados pelo inquérito no seu preenchimento.

Na nossa perspectiva, e ainda que se tenham feito sentir algumas limitações, da realização do presente estudo resultaram mais-valias que importa destacar.

Numa primeira dimensão, e ainda que de forma muito modesta, gostaríamos que este trabalho renovasse a discussão em torno da formação inicial e contínua dos educadores de infância, com vista a colmatar certas lacunas patenteadas pelas educadoras da nossa amostra, especificamente no que se refere à literatura para a infância.

Na medida em que procura espelhar as opções metodológicas de cada uma, assim como as suas aplicações na prática educativa quotidiana, respeitante à difusão da literatura para a infância, esperamos que a presente dissertação possa vir a contribuir para uma reflexão futura por parte das educadoras de infância constituintes da nossa amostra, que poderão ver na produção de Luísa Ducla Soares um exemplar suporte às suas práticas pedagógicas para a promoção de competências linguísticas e literárias nas suas crianças.

---

## CONCLUSÃO

1. Longe vão os tempos em que a Literatura para a Infância era ignorada ou considerada uma espécie de "literatura menor". Nos últimos anos, como expressão desse fenómeno cultural, a par de um inusitado interesse editorial, assistimos no meio académico a uma acesa discussão sobre a natureza e lugar da Literatura para a Infância, no conjunto dos "géneros literários". Com esta dissertação quisemos enfatizar um elemento decisivo para o debate, considerado porventura menor, no quadro das abordagens teóricas que analisámos: o papel do educador de infância como mediador, entre o autor e a criança, isto é, a relação entre a oralidade e a escrita na Literatura para a Infância. Para tal, escolhemos a obra de Luísa Ducla Soares, uma das mais importantes escritoras para a infância dos nossos dias.

Na verdade, no tocante à sua designação, é a expressão *Literatura para a Infância* que impera, na medida em que não permite quaisquer hesitações relativamente ao seu destinatário preferencial – *a criança*. Há quem defenda que literatura para crianças e literatura para adultos se fundem numa só e que a única diferença está na sua adaptação aos anseios e interesses do leitor. No entanto, para isso é exigido ao autor um conjunto de estruturas psicológicas e linguísticas que lhe possibilitem esse acto de escrita, conseguindo simultaneamente atender às especificidades da criança-leitora, face à escolha de géneros literários, temas e linguagem ajustados. De uma forma ou de outra, como ficou comprovado, as divergências entre as diversas abordagens teóricas não escondem um apreciável número de semelhanças, de pontos em comum.

O progresso da literatura para a infância está, em certa medida, ligado à própria evolução do conceito de infância, e consequentemente ao progresso registado historicamente pela escola. Durante muitos anos, a criança apenas tinha acesso à literatura, sem mais, destinada aos adultos. As primeiras obras para crianças tinham uma intenção puramente pedagógica, cuja função complementar consistia na transmissão de saberes, pois, até ao século XIX, a literatura para os mais novos esteve fortemente ligada à escolarização. Fora da escola, a criança tinha unicamente acesso ao conto por via da oralidade, de tal modo que são os contos tradicionais os que estão na origem deste ramo da criação literária.



É nessa época fundadora que, por influências estrangeiras, se começa a escrever em moldes muito idênticos aos actuais. Em Portugal, o século XIX é visto como uma espécie de idade de ouro da literatura para crianças, devendo-se à Geração de 70 o seu início, com o aproveitamento e a adaptação de textos tradicionais. Num rápido desenvolvimento, a esta literatura vão-se associando géneros literários variados, começando a dar-se uma maior importância à sua dimensão lúdica e estética.

Desde obras ligadas ao cultivo da História às narrativas, cujo tema principal é a criança, o século XX constituiu-se numa época prodigiosa do ponto de vista da criação, assistindo-se a um aumento notório do número de publicações dirigidas à infância. De facto, a partir dos meados deste século, vieram a lume várias obras de escritores especializados na área da literatura para a infância e que, pelas ideologias impostas pelo Estado vigente, não temeram em expor os seus ideais, apelando à crítica das normas, até então em vigor.

A obra de Luísa Ducla Soares cedo conquista o reconhecimento pela sua grande qualidade literária e profunda humanidade. É num regime político ditatorial que Luísa Ducla Soares começa a sua obra, anunciando-se como uma das escritoras de maior relevo no panorama actual da literatura para a infância.

Com a institucionalização da democracia, assistimos ao aumento da escolaridade obrigatória e ao recuo do analfabetismo. A Literatura para a Infância integraria, depois, os planos de estudos dos cursos de formação inicial. Concomitantemente, aumenta o número de escritores para crianças, enquanto se multiplicam as bibliotecas infantis e os colóquios sobre as problemáticas associadas a este tema.

Para além das inúmeras funções pedagógicas de que se vê investida a literatura para a infância, o livro é para a criança um brinquedo de eleição que lhe permite encontrar conforto e segurança, ajudando-a no controlo das suas emoções e na gestão dos seus conflitos cognitivos. Em contexto pré-escolar, a literatura para a infância revela-se tão ou mais importante que outra área transversal a este nível de educação. Beneficiando a criança de competências linguísticas, permite-lhe fomentar a sua imaginação e educar a sua sensibilidade, despertando, simultaneamente, o seu gosto estético e literário.

Ainda, reconhecendo-se diferentes fases na apropriação da leitura, revela-se a necessidade da adequação dos textos à faixa etária e ao estágio de desenvolvimento da criança. Daí também a importância de ilustrações de qualidade, uma vez que é pelas imagens que a criança irá proceder à leitura do livro. A relação que a criança estabelece com o livro afirma-se, em nosso entender, como um processo circular: o livro exercerá influências benéficas sobre a criança, possibilitando-lhe a aquisição de competências nos planos social e emocional, mas, por outro lado, a criança precisará, igualmente, de dominar todas essas competências para melhor desenvolver e facilitar esse afínco.

---

Face à mediação da leitura, reconhecemos o papel preponderante da família e do jardim-de-infância. A família, especialmente naquelas em que o livro faz parte do seu quotidiano e nas que de algum modo participam na vida escolar, constitui o primeiro espaço de contacto da criança com o livro. Nessa medida, o jardim-de-infância possui uma importância evidente: através de acções estruturadas e pensadas – espaço, tempo, grupo e própria narração –, complementa a acção da família ou, nos casos de desamor pelos livros, constitui a mais importante porta de acesso ao livro para crianças e ao seu universo peculiarmente ficcional.

No jardim-de-infância, a “hora do conto” e a animação da leitura são os dois momentos mais relevantes para literatura para a infância, embora, na maioria das vezes, surja de forma um tanto difusa na primeira. Todavia, a dinamização da “hora do conto” pressupõe a escolha de textos literários adequados ao público-alvo, fundamentada em critérios específicos, não só ligados a aspectos gráficos (características extra-textuais), mas igualmente à qualidade das traduções, à adequação à faixa etária, assim como aos valores que neles podem ser veiculados e aos géneros literários contemplados. Contudo, é fundamental que a literatura para a infância seja servida de forma lúdica e autêntica.

2. Com mais de meia centena de livros publicados, Luísa Ducla Soares oferece ao público infantil uma obra multifacetada, marcada, não apenas pela diversidade dos géneros literários contemplados, mas, igualmente, pelas temáticas abordadas. Como verificámos, os seus textos vão da poesia – apresentando, neste campo, um verdadeiro trabalho de recolha e adaptação de textos da tradição – à narrativa, tanto em prosa como em verso. De facto, compreendem-se nestes géneros os que mais se aproximam e se identificam com o universo infantil como o entendemos, hoje.

No campo da narrativa, as suas obras apresentam textos de breve extensão, construídos numa estrutura muito próxima da arquitectura tradicional do conto, com personagens, temas e linguagens bastante apreciados pelas crianças, e com acções muito precisas e condensadas, que têm, como vimos, um papel redobrado na atracção do pequeno leitor. Os textos de Luísa Ducla Soares assinalam uma reinvenção do maravilhoso com personagens, temáticas e cenários típicos do conto tradicional, que, harmoniosamente combinados com um humor genuinamente aliado ao *nonsense*, vêm sublinhar a diferença e a originalidade desta obra literária para os mais pequenos.

Como se por si só o texto poético não bastasse para embalar a criança, encantá-la pela musicalidade dos versos e pelo jogo verbal, na sua poesia, Luísa Ducla Soares desvenda a sua notável capacidade de brincar com as palavras, apostando, em simultâneo, no lúdico e no absurdo, e que se afirmam como umas das características mais significativas da sua escrita. Sabedora dos interesses reclamados pela criança, mostra cuidado em oferecer poemas de

tamanho abreviado, apostando num território quase esquecido da literatura oral tradicional, pelo recurso às rimas, às lengalengas e aos trava-línguas.

A sua obra é construída sobre “o mais antigo e também o mais radical de todos os problemas filosóficos e de cujo equacionamento e resolução”, como refere João Maria André, “dependem afinal tantas respostas com que se faz o nosso simples quotidiano: unidade e multiplicidade, identidade e diferença” (André, 2005, 15). Pela diversidade das personagens, pelas suas características, pelos diferentes cenários em que surgem ilustradas, bem como pelos múltiplos desenlaces sugeridos, esta escritora transmite em grande parte da sua obra uma mensagem anti-racista, apelando à convivência social e à integração do Outro, acreditando firmemente na ideia de que “um mundo para todos, fraterno e aberto não é um mito” (Soares, s. d.).

Adultas ou infantis, animais falantes ou não, fantásticas ou robóticas, é grande a diversidade das personagens das histórias de Luísa Ducla Soares, que suscitam uma forte identificação dos leitores mais novos.

Da mesma forma que a ilustração foi merecendo um acrescido apreço, o ilustrador foi tomando uma maior preponderância no que toca ao seu papel, enquanto “criador” de obras ilustradas para crianças. Razão, essa, que nos levou a reflectir sobre a sua função, que vai mais além da de mero repetidor do texto.

Nas obras de Luísa Ducla Soares, os dois discursos que nelas se movem fundem-se de tal forma que parecem formar uma única linguagem. Ambas simbolizadas pelo humor e por uma retórica da imagem, marcada pela abundância de figuras de estilo como a personificação, a metáfora e a hipérbole, aliadas ao absurdo e ao *nonsense*, revisitam-se nas suas ilustrações todas as características imperantes da escrita desta exímia contadora de histórias. A parceria mantida com um número diversificado de ilustradores confirma-se pela pluralidade de técnicas plásticas utilizadas que dotam as suas obras de ilustrações admiráveis, e que, em simultaneidade com a narrativa verbal, vêm despertar a sensibilidade estética da criança, apelando à sua imaginação.

3. Com o estudo desenvolvido, pudemos concluir que os conteúdos abordados na formação inicial dos educadores de infância parecem estar de acordo com as necessidades e os interesses reclamados para a difusão da literatura para infância nas suas práticas pedagógicas.

Despertadas e empenhadas numa actualização constante, as educadoras de infância que cooperaram na realização do nosso estudo sentem, cada vez mais, a necessidade de oferecer às suas crianças livros de qualidade, que possam ir ao encontro dos interesses de cada uma. Assim, revelam uma consciência global do seu papel face à escolha de obras literárias adequadas e consecutivamente dos critérios que devem ser tidos em conta nesta selecção. No

---

entanto, como verificámos, parecem ignorar os autores dos livros, dando maior relevo a características visuais e textuais que lha são próprias.

No contexto observado, predomina, ainda, uma grande preocupação em escolarizar a “hora do conto” – actividade essa que, afinal, se define, fundamentalmente, pela sua dimensão lúdica e de puro deleite. Deste modo, consideramos necessária a formação destes principais mediadores no encontro da criança com o livro, através de acções (in)formativas que os elucidem acerca das actividades de promoção e animação da leitura, alertando-os, paralela e consequentemente, para a organização e o ambiente que deve ser proporcionado à “hora do conto” e para a importância da sua gratuidade.

Dos géneros literários contemplados, é a narrativa a que maior sucesso revela ter junto das educadoras em estudo que, em oposição, mostram um menor apreço pelas obras poéticas. Ainda nos dias que correm, a poesia é vista como pertencente a um “continente” esquecido da nossa tradição, apesar do reconhecimento da grandeza e importância da nossa poesia na nossa cultura. Por isso, consideramos essenciais novos estudos relacionados com esta temática, por forma a destacarem-se outras obras, à semelhança da de Luísa Ducla Soares, e a sensibilizar todos aqueles que com as crianças trabalham para que possam tomar uma maior consciência da influência e do impacto indiscutível que têm as rimas (e outras tantas formas poéticas) sobre o universo infantil.

Porque a mediação e, em particular, o livro enquanto objecto são centrais na relação do educador com a criança, porque é através da linguagem que o processo de comunicação subsiste e se fundamenta, porque é à medida que a criança adquire e desenvolve a linguagem que estrutura o seu pensamento e porque é através desta dialéctica que se concretiza o processo educativo, é fundamental que estas educadoras tomem consciência do seu papel enquanto principais mediadoras no encontro da criança com o livro.



## ANEXOS

### ANEXO 1



**Universidade de Aveiro**

Departamento de Ciências de Educação  
2006

Exmo. (a) Sr. (a) Director (a)

Aveiro, 13 de Dezembro de 2006

Eu, Carina Miguel Figueiredo da Cruz Rosa Rodrigues, estando a desenvolver um trabalho de investigação científica no âmbito do mestrado em «Formação Pessoal e Social», do Departamento de Ciências de Educação, da Universidade de Aveiro, venho junto de V. Exa. solicitar a colaboração do estabelecimento de ensino que dirige.

Este trabalho tem como objectivo compreender a importância que os educadores de infância dão à Literatura para a Infância, e mais especificamente à obra de Luísa Ducla Soares, e a sua influência na formação das crianças de jardim-de-infância.

Para o efeito necessitamos do apoio da Vossa instituição, sem o qual a pesquisa ficará inviabilizada. Ficar-lhe-ia agradecida se as educadoras da instituição que V. Exa. dirige pudessem responder a um inquérito elaborado por mim própria. Para que o estudo seja mais aprofundado, e no sentido de analisarmos ainda o comportamento das crianças, será necessária a leitura de uma obra da referida escritora durante o desenrolar de uma actividade. Todos os dados que vierem a ser disponibilizados terão uso exclusivo no âmbito desta investigação, cuja equipa assegura a confidencialidade dos mesmos.

Comprometemo-nos, naturalmente, a dar conhecimento dos resultados finais do estudo realizado.

Com os melhores cumprimentos,

Pel' A equipa de investigação

Carina Rodrigues

Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues

Para esclarecimentos, contacte por favor:

Carina Miguel Figueiredo da Cruz Rosa: a36807@alunos.dce.ua.pt ou Tel: 91-6688619

ANEXO 2

PARTE I

A literatura para a infância e a leitura/livro no jardim-de-infância

Idade: \_\_\_\_\_

Anos de serviço: \_\_\_\_\_

Escola de formação: \_\_\_\_\_

Habilitações académicas: \_\_\_\_\_

Faixa etária do seu grupo de crianças: \_\_\_\_\_

1. Teve formação na área da Literatura para a infância?

Sim ☐ Não ☐

Se sim: Formação inicial ☐ Pós-graduação ☐ colóquios ☐

Outras ☐ Quais?

1.1. Que contributos trouxe para a sua prática?

1.2. No caso de não possuir formação nessa área, gostaria de ser contactado(a) e de se inscrever num curso de sensibilização?

Sim ☐ Não ☐

2. Mantém-se actualizado relativamente às produções literárias para a infância? De que forma?

---

3. Com que frequência costuma comprar livros de literatura para a infância?

0 a 3 vezes por ano ☐                      9 a 12 vezes por ano ☐  
3 a 6 vezes por ano ☐                      mais de 12 vezes por ano ☐  
6 a 9 vezes por ano ☐

4. Em que critérios fundamenta a sua escolha de um determinado livro ou história?

5. Em que momento da rotina diária se dedica à “hora do conto”?

Momento específico ☐                      Momento espontâneo ☐

6. Costuma contar histórias em:

Grande grupo ☐                      Pequeno grupo ☐                      Individualmente ☐

7. Dedicou algum espaço específico para a “hora do conto”?

Sim ☐                      Não ☐

7.1. Se sim, qual?

8. Qual a frequência com que conta ou lê uma história às suas crianças?

Coloque um “X” de forma a assinalar a sua resposta (na coluna de frequência)

Diariamente	
Uma a três vezes por semana	
Quinzenalmente	
Uma vez por mês	
Nunca	



9. As histórias que proporciona às suas crianças são:

Inventadas por si

☐

Lidas a partir de um livro

☐

Contadas oralmente (histórias tradicionais)

☐

Contadas com auxílio de outros meios (fantoques, teatro de sombras...)

☐

Quais?

10. Com que finalidade é que conta ou lê uma história às suas crianças?

11. Que tipo de valores estão mais frequentemente presentes nas histórias que conta ao seu grupo de crianças?

12. Dispõem de alguma sala de leitura/biblioteca no vosso jardim-de-infância?

Sim ☐ Não ☐

12.1. Se sim, por quantos livros é ela composta?

\_\_\_\_\_

12.2. Como são adquiridos os livros da vossa biblioteca/sala? Existem verbas para esse efeito? Os pais oferecem/trazem livros?

\_\_\_\_\_

13. Indique três dos principais autores presentes na biblioteca da sua sala:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

14. Já pensaram tornar uma sala de actividades do vosso jardim-de-infância numa extensão da sala de leitura pública da biblioteca municipal?

Sim ☐ Não ☐

15. Tem por hábito levar as suas crianças a visitar bibliotecas infantis?

Coloque um “X” de forma a assinalar a sua resposta (na coluna de frequência)

Sempre	
Frequentemente	
De vez em quando	
Poucas vezes	
Nunca	

15.1. Para que efeito?

16. Tem conhecimento do Plano Nacional de Leitura? Costuma apoiar-se nele para a escolha de livros para a sua sala?

17. Tente dar a melhor definição possível de Literatura para a Infância?

ANEXO 3

PARTE II

A literatura para a infância e a obra de Luísa Ducla Soares

1. Conhece a obra de Luísa Ducla Soares?

Sim ☐ Não ☐

2. Indique alguns livros desta escritora que já leu:

3. Considera esta, uma obra adequada às suas crianças de jardim-de-infância? Porquê?

4. Tem por hábito contar histórias de Luísa Ducla Soares às suas crianças?

Sim ☐ Não ☐

4.1. Se sim, indique alguns títulos:

5. Que história de Luísa Ducla Soares deixou de parte? Porquê?

---

6. Qual foi o livro de Luísa Ducla Soares que apresentou ao seu grupo de crianças para o presente estudo?

---

7. Qual a sua opinião sobre esta história? Justifique.

8. Considerou-a uma história fácil de contar? Porquê?

9. Qual a estratégia que escolheu para narrar esta história? Descreva.

10. Teve alguma conversa com as crianças no final da história?

Sim ☐ Não ☐

11. Utilizou esta história para introduzir alguma actividade? Se sim, qual?

Sim ☐ Não ☐

12. Descreva a reacção das suas crianças durante a narração da história:

13. As crianças pediram para recontar a história?

Sim ☐ Não ☐

14. Do que é que mais gostaram da história?

15. Qual foi a personagem de que mais gostaram? Porquê?

## BIBLIOGRAFIA

### BIBLIOGRAFIA DE LUÍSA DUCLA SOARES

Embora tenhamos apenas analisado uma parte da obra da escritora, por questões de divulgação e organização optámos por citar todos os seus títulos de literatura infanto-juvenil.

- SOARES, Luísa Ducla (1972), *A História da Papoila*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor (2.<sup>a</sup> ed. – 1977).
- (1973), *Maria Papoila*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor (2.<sup>a</sup> ed. – 1977).
- (1973), *O Dr. Lauro e o Dinossauro*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor (2.<sup>a</sup> ed. – 1988; 3.<sup>a</sup> ed. – 2007, Lisboa: Livros Horizonte).
- (1973), *O Ratinho Marinheiro*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor (2.<sup>a</sup> ed. – 1977; 3.<sup>a</sup> ed. – 1988, Lisboa: Livros Horizonte – 1977; 4.<sup>a</sup> ed. – 2001, Porto, Civilização; 5.<sup>a</sup> ed. – 2006, Porto, Civilização).
- (1973), *O Soldado João*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor (2.<sup>a</sup> ed. – 1977; 3.<sup>a</sup> ed. – 2002, Porto, Civilização).
- (1973), *O Gato e o Rato*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor (2.<sup>a</sup> ed. – 1977; 3.<sup>a</sup> ed. – 2005, Porto. Civilização).
- (1973), *O Urso e a Formiga*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor (2.<sup>a</sup> ed. – 2002, Porto: Civilização).
- (1975), *Oito Histórias Infantis*. Lisboa, Ministério da Educação e Investigação Científica.
- (1976), *O Meio Galo e Outras Histórias*. Porto: Edições Asa, (2.<sup>a</sup> ed. – 1982; 3.<sup>a</sup> ed. – 1986; 4.<sup>a</sup> ed. – 1999; 5.<sup>a</sup> ed. – 2001).
- (1980), *O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda*. Lisboa: Plátano (2.<sup>a</sup> ed. – 1984).
- (1980), *AEIOU, História das Cinco Vogais*. Porto: Edições Afrontamento (2.<sup>a</sup> ed. – 1987; 3.<sup>a</sup> ed. – 1999).
- (1981), *O Menino e a Nuvem*. Lisboa: Plátano Editora.
- (1981), *Histórias de Bichos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (1982), *O Rapaz do Nariz Comprido*. Lisboa: Plátano Editora.
- (1982), *O Sultão Solimão e o Criado Maldonado*. Lisboa: Plátano Editora.
- (1982), *Três Histórias do Futuro*. Porto: Edições Afrontamento (2.<sup>a</sup> ed. – 2004, Porto: Civilização).
- (1982), *O Dragão*. Lisboa: Livros Horizonte (2.<sup>a</sup> ed. – 2002, Porto: Civilização).
- (1983), *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte (2.<sup>a</sup> ed. – 1999, versão muito aumentada).

- (1984), *A Princesa da Chuva*. Lisboa, Plátano Editora (2.<sup>a</sup> ed. – 2005, Porto: Civilização).
  - (1984), *O Homem das Barbas*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1984), *O Senhor Forte*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1985), *O Homem Alto, a Mulher Baixinha*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1985), *De Que São Feitos os Sonhos: A Antologia Diferente*. Porto: Areal (org, pref. e colab.), (2.<sup>a</sup> ed. – 1994).
  - (1985), *6 Histórias de Encantar*. Porto: Areal.
  - (1985), *A Menina Branca, o Rapaz Preto*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1985), *A Menina Boa*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1985), *O Senhor pouca Sorte*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1986), *A Vassoura Mágica*. Porto: Asa (2.<sup>a</sup> ed. – 1988; 3.<sup>a</sup> ed. – 1990; 4.<sup>a</sup> ed. – 2000; 5.<sup>a</sup> ed. – 2001).
  - (1987), *O Fantasma*. Lisboa: Livros Horizonte (2.<sup>a</sup> ed. – 2007).
  - (1987), *A Menina Verde*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1988), *Crime no Expresso do Tempo*. Lisboa: Editorial Veja (2.<sup>a</sup> ed. – 1999, Porto: Civilização; 3.<sup>a</sup> ed. – 2004, Porto: Civilização; 4.<sup>a</sup> ed. – 2006, Lisboa, Porto: Lisboa Editora e Civilização).
  - (1988), *Versos de Animais*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (1988), *Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte, (2.<sup>a</sup> ed. – 1997; 3.<sup>a</sup> ed. – 2001; 4.<sup>a</sup> ed. – 2005).
  - (1988), *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte, (2.<sup>a</sup> ed. – 1997, refundida e muito aumentada).
  - (1989), *O Disco Voador*. Porto: Edições Asa (2.<sup>a</sup> ed. – 1990).
  - (1990), *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca*. Lisboa: Teorema (2.<sup>a</sup> ed. – 2000).
  - (1991), *Adivinha, Adivinha: 150 Adivinhas Populares*. Lisboa: Livros Horizonte (2.<sup>a</sup> ed. – 1993; 3.<sup>a</sup> ed. – 1994; 4.<sup>a</sup> ed. – 2001; 5.<sup>a</sup> ed. – 2005).
  - (1992), *A Nau Mentireta*. Porto: Editora Civilização.
  - (1992), *É Preciso Crescer*. Porto: Edições Asa.
  - (1994), *Diário de Sofia & Cia aos Quinze Anos*. Porto: Editora Civilização (várias reimpressões – 8.<sup>a</sup> ed. – 2001; 10.<sup>a</sup> ed. – 2005).
  - (1994), *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento (2.<sup>a</sup> ed. – 2001; 5.<sup>a</sup> ed. – 2003; 6.<sup>a</sup> ed. – 2004; 7.<sup>a</sup> ed. – 2005; 8.<sup>a</sup> ed. – 2006).
  - (1995), *O Rapaz e o Robô*. Lisboa: Terramar (2.<sup>a</sup> ed. – 1998; 3.<sup>a</sup> ed. – 2001; 4.<sup>a</sup> ed. – 2002; 5.<sup>a</sup> ed. – 2004; 6.<sup>a</sup> ed. – 2006).
  - (1996), *S.O.S: Animais em Perigo!*. Odivelas: Europress.
-

- (1997), *O Casamento da Gata*. Lisboa: Terramar (2.<sup>a</sup> ed. – 1999; 3.<sup>a</sup> ed. – 2001; 4.<sup>a</sup> ed. – 2004).
- (1998), *Vamos Descobrir as Bibliotecas*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- (1998), *ABC*. Lisboa: Terramar (2.<sup>a</sup> ed. – 1999; 3.<sup>a</sup> ed. – 2000; 4.<sup>a</sup> ed. – 2003; 5.<sup>a</sup> ed. – 2005).
- (1998), *Vou Ali e Já Volto*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- (1999), *Arca de Noé*. Lisboa: Livros Horizonte (2.<sup>a</sup> ed. – 2006).
- (1999), *25*. (CD com poemas muiscados por Suzana Ralha e interpretados pelo Bando dos Gambozinos). Porto: Estúdio Fernando Rangel.
- (1999), *Com Eça de Queirós à Roda do Chiado*. Lisboa: Câmara Municipal.
- (2000), *Com Eça de Queirós nos Olivais no ano 2000*. Lisboa: Bibliotecas Municipais.
- (2000), *Seis Contos de Eça de Queirós*. Lisboa: Terramar (2.<sup>a</sup> ed. – 2002; 3.<sup>a</sup> ed. – 2005).
- (2000), *Mãe. Querida Mãe! Como é a Tua?*. Lisboa: Terramar (2.<sup>a</sup> ed. – 2003).
- (2001), *Uns Óculos para a Rita*. Porto: Civilização.
- (2001), *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2001), *1,2,3*. Lisboa: Terramar (2.<sup>a</sup> ed. – 2003; 3.<sup>a</sup> ed. – 2006).
- (2002), *Viagens de Gulliver*. Porto: Civilização.
- (2002), *Meu bichinho, Meu Amor*. Porto: Civilização.
- (2002), *Cores*. Lisboa: Terramar.
- (2002), *Gente Gira*. Lisboa: Livros Horizonte (2.<sup>a</sup> ed. – 2007).
- (2002), *Tudo ao Contrário!*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2002), *O Rapaz que Vivia na Televisão*. Porto: Afrontamento.
- (2003), *Contrários*. Lisboa: Terramar.
- (2003), *Quem Está Ai?*. Porto: Civilização.
- (2003), *A Cavalo no Tempo*. Porto: Civilização.
- (2003), *Pai. Querido Pai! Como É o Teu?*. Lisboa: Terramar.
- (2003), *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização.
- (2004), *Se os Bichos se Vestissem como Gente*. Porto: Civilização.
- (2004), *A Festa de Anos*. Porto: Civilização.
- (2004), *Seis Histórias às Avessas*. Porto: Civilização (reedição de *6 Histórias de encantar* com novo título) (2.<sup>a</sup> ed. 2005).
- (2004), *Abecedário Maluco*. Porto: Civilização.
- (2005), *Contos para Rir*. Porto: Civilização.



- (2005), *História de Dedos*. Porto: Civilização.
  - (2005), *O Maluquinho da Bola*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (2005), *A Cidade dos Cães e Outras histórias*. Porto: Civilização.
  - (2005), *Não Há Borracha que Apague o Sonho*, Colecc. "Contos para contar e encantar". Sintra: Câmara Municipal.
  - (2005), *Antes Agora Depois*. Lisboa: Terramar.
  - (2006), *Há Sempre uma Estrela no Natal*. Porto: Civilização.
  - (2006), *Lendas de Mouras*. Porto: Civilização.
  - (2006), *Uma Vaca de Estimação*. Porto: Civilização.
  - (2007), *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Porto: Civilização.
  - (2007), *A Árvore das Patacas e Sementes de Macarrão*. Porto: Civilização.
  - (2007), *Mais Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - (2007), *Onde Está?*. Lisboa: Terramar.
  - (2007), *Desejos de Natal*. Porto: Civilização.
-

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

- ANDRÉ, João Maria (2005), *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- BARDIN, Laurence (1977), *L'analyse de Contenu*. Paris: PUF.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, M. Manuela (1998), *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade aberta.
- HILL, M. e HILL, A. (2000), *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MAROCO, João (2003), *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- PEREIRA, Luís Miguel C. S. (2007), *Co-construção de Estratégias de Ensino numa Comunidade de Prática Online. Análise de Interações entre Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Multimédia e Educação, apresentada à Universidade de Aveiro.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva (4.ª ed.).
- VALA, Jorge (2001), “A Análise de Conteúdo”, in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, pp. 101-128.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel (1981), “Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil”, in Domingues Guimarães de Sá, *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- ALBUQUERQUE, Maria de Fátima (2000), *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.
- ALMEIDA, António (2002), *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- APP – Associação de Professores de Português, “Conversa com Luísa Ducla Soares provocada por Maria Manuela Maldonado” [em linha], Outubro de 2002, actualizado em 28 de Janeiro de 2004, [consult. em 21 de Novembro de 2005], disponível em WWW: <<http://www.app.pt/nte/luisads.d.iscurso-dir.htm>>.
- BARRETO, António Garcia (2002), *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BASTOS, Glória (1997), “Luísa Ducla Soares: A Escrita/Leitura como Jogo”, in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 17. Lisboa: AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa.
- BASTOS, Glória (1999), *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BETTELHEIM, Bruno (1985), *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Venda Nova: Bertrand Editores (Tradução de *The uses of enchantment*, 1975);
- BRITO, Ana Luísa Eufrásia de (2004), *Literatura para a Infância: Estudo sobre as Concepções e Vivências numa Amostra de Educadores*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- BRITO, Ana Luísa E., FIGUEIRA, Ana Paula C. e FERREIRA, António A. (2004), “Literatura para a Infância: Estudo Sobre as Concepções e Vivências numa Amostra de Educadores”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, n.º 1, 2, 3, 359-390. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.
- CALÇADA, Teresa (2007), “A Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura em Portugal”, in Gomes, José António, Ramos, Ana Margarida e Roig Rechou, Blanca-Ana (coord.) (2007), *12.ºs Encontros Luso-galaicos-franceses do Livro Infantil e Juvenil. Grandes Autores para Pequenos Leitores*. (Actas de Congresso). Sem local: Edición LIJMI [CD ROM].
- CERVERA, Juan (1991), *Teoría de la Literatura Infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- COELHO, Nelly Novaes (1985), *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Edições Quiron.
- COSTA, Maria José (1992), *Um Continente Poético Esquecido – As Rimas Infantis*. Porto: Porto Editora.
-

- COUTO, José Manuel de Almeida (2003), “Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral”, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas – Actas do I ° Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de estudos da criança, pp. 209-223.
- DELAHAIE, Patricia (1995), *J’aime les Livres Avant 6 Ans*. Paris: marabout.
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2003), “Estrategias de Desbordamiento en la Ilustración de Libros Infantiles”, in Viana, Fernanda Leopoldina, Martins, Marta e Coquet, Eduarda (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente 4*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 171-180.
- DIOGO, A. A. Lindeza (1994), *Literatura para a Infância. História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2001), “Histórias de Encantar para Aulas de Pedir por Mais”, in *Boletim do CRILIJ* (Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude) n.º 1. Porto, 2002, pp. 7-8.
- ESTEVES, Helena B., MIRANDA, Sandra C. G. de, BASTOS, Sandra M. M. (2003), “Histórias com Cor”, in Gomes, José António (Org.). *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 12, Novembro 2003, Porto: Campo das Letras, pp. 21-23.
- FLORÊNCIO, Violante (2001), “O Elogio da Diferença na Obra de Luísa Ducla Soares”, in Gomes, José António (Org.). *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 5, Abril de 2001. Porto: Campo das Letras, pp. 3-8.
- FLORÊNCIO, Violante (2001), “Caracterização Sumária da Obra de Luísa Ducla Soares”, in *Boletim do CRILIJ* (Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude) n.º 1. Porto, 2002, p. 6.
- GARCÍA SOBRINO, Juan (2000), *A Criança e o Livro – A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- GIL, Helena (2007), “O Projecto Luso-galaico “Estafeta do conto” – Testemunhos e Leituras”, in Gomes, José António, Ramos, Ana Margarida e Roig Rechou, Blanca-Ana (coord.) (2007), *12.ªs Encontros Luso-galaicos-franceses do Livro Infantil e Juvenil. Grandes Autores para Pequenos Leitores*. (Actas de Congresso). Sem local: Edición LIJMI [CD ROM].
- GOMES, Alice (1979), *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.
- GOMES, José António (1991), *Literatura para Crianças e Jovens. Alguns Percursos*. Lisboa: Caminho.
- GOMES, José António (1993), *A Poesia na Literatura para Crianças e Jovens*. Porto: Edições Asa.
- GOMES, José António (1996), *Da Nascente à Voz – Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

- GOMES, José António (1997), *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- GOMES, José António (1997), *Livro de Pequenas Viagens*. Matosinhos: Contemporânea.
- GOMES, José António (2000), Recensões críticas de *Poemas da Mentira e da Verdade* e de *Arca de Noé* de Luísa Ducla Soares, in Gomes, J. A. (Org.). *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 2, Abril de 2000, Porto: Campo das Letras, p.26.
- GOMES, José António (2003), “Das «Rimas Infantis» Populares às «Rimas» Cultas do Primeiro Modernismo e Surrealismo”, in Gomes, J. A. (Org.). *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 11, Junho de 2003, Porto: Campo das Letras, pp. 21-26.
- GOMES, José António (2003), “O Conto em Forma(to) de Álbum: Primeiras Aproximações”, in Gomes, J. A. (Org.). *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 12, Novembro de 2003, Porto: Campo das Letras, pp. 3-6.
- GOMES, José António (2005), “Literatura para a Infância e a Juventude: Os Inícios (Período 1900-1945)”, in Lluch, Gemma e Rechou, Blanca-Ana (Org.), *Boletín Galego de Literatura – Para Entenderte Mellor – As Literaturas Infantis e Xuvenís do Marco Ibérico*, n.º 32, 2.º semestre, 2004, Servizo de publicacións – Universidade de Santiago de Compostela, pp. 67-102.
- GOMES, José António, “Perfil de uma Educadora de Infância” [em linha], [consult. em 30 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/educadora\\_jagomes\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/educadora_jagomes_a.pdf)>.
- GOMES, José António (2006), “Literatura para a Infância e a Juventude e Promoção da Leitura”, in Gomes, J. A. (2006), *Promoção da Leitura: Balanço e Perspectivas*, encontro no âmbito do projecto Vale de Letras, da Valimar (Associação de Municípios do Vale do Lima), Março de 2006, Ponte de Lima, disponível em WWW: <[http://www.valimar.org/files/resourcesmodule/@random42436986a44ba/1144756633\\_Conclus\\_o\\_e\\_interven\\_\\_es.doc](http://www.valimar.org/files/resourcesmodule/@random42436986a44ba/1144756633_Conclus_o_e_interven__es.doc)>.
- GOMES, José António, RAMOS, Ana Margarida e SILVA, Sara Reis (2006), “Os Ovos Misteriosos, de Luísa Ducla Soares” in Roig Rechou, Blanca-Ana, Soto López, Isabel e Lucas Dominguéz, Pedro (coord.). *Multiculturalismo e Identidades Permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 109-119.
- GOMES, José António, RAMOS, Ana Margarida e SILVA, Sara Reis da (2007), “Produção Canonizada na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude (Século XX)”, in Gomes, José António e Roig Rechou, Blanca-Ana (coord.) (2007), *Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a Infância e a Juventude: Elementos para a Construção de um Cânone*. Porto: Deriva Editores.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes (1987), *El Protagonista-niño en la Literatura Infantil del Siglo XX*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
-

- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes (1988), *A Criança e a Leitura. Como Fazer da Criança um Leitor*. Porto: Porto Editora (tradução de *Cómo Hacer a un Niño Lector*, 1985).
- JOLIBERT, Josette (2000), *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições Asa (4.<sup>a</sup> edição).
- LEMONS, Esther de (1972), *A Literatura para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MAIOR, Isabel Vila (2005), “A Obra Narrativa de Luísa Ducla Soares”, in *No Branco do Sul as Cores dos Livros – Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens – Actas*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 205-220.
- MARQUES, Ramiro (1991), *Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- MARTINS, Marta (2001), “Leitura, Literatura Infantil e Ilustração no Contexto de Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Os Programas em Vigor nas Escolas de Formação”, in Viana, Fernanda Leopoldina, Martins, Marta e Coquet, Eduarda (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente 2*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 177-180.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999), “Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria”, in Cerrillo, Pedro e García Padrino, Jaime (Coord.) *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.
- MICHAELS, Wendy et alii (1990), *Up & Away: Using Picture Books*. Melbourne: Oxford University Press.
- NOVO, Rosa M. Ramos (1994), *Os Livros Infantis e a Transmissão de Valores às Crianças em Idade Pré-escolar*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- NOVOA FERNÁNDEZ, Cristina e SAMPEDRO MARTÍNEZ, Pilar (2007), “A Rede de Bibliotecas Escolares na Galiza”, in Gomes, José António, Ramos, Ana Margarida e Roig Rechou, Blanca-Ana (coord.) (2007), *12.ºs Encontros Luso-galaicos-franceses do Livro Infantil e Juvenil. Grandes Autores para Pequenos Leitores*. (Actas de Congresso). Sem local: Edición LIJMI [CD ROM].
- PARAFITA, Alexandre (2002), “Tentativa de (Re) Definição do Conceito de Literatura Infantil”, in Mesquita, Armindo (2002), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa, pp. 207-210.
- PERRICONI, Gabriela (1983), *El Libro Infantil*. Buenos Aires: El Ateneo.
- PIRES, Maria Laura B. (1983), *História da Literatura para a Infância Portuguesa*. Lisboa: Veja.
- POLASNIEC, Christian (1995), *Donner le Goût de Lire*. Paris : Éditions du Sorbier.

- PROLE, António (s. d.), “Como Fazer um Projecto de Promoção da Leitura” [em linha], [consult. em 30 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <[http://195.23.38.178/casdaleitura/portaltbeta/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_projectos\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portaltbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf)>.
- RAMOS, Ana Margarida (2005), “As Fábulas e os Bestiários na Literatura Infantil Contemporânea”, *Forma Breve – Revista de Literatura*, nº 3 (A Fábula). Aveiro: Centro de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, pp. 169-194.
- RAMOS, Ana Margarida (2007), *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- RISCADO, Leonor (2002), “Recensão crítica de *Todos no Sofá*” de Luísa Ducla Soares, in Gomes, José António (Org.), *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 8, Abril de 2002. Porto: Campo das Letras, p. 22.
- RISCADO, Leonor (2002), “A Crítica Literária de Literatura Infantil e as Escolhas do Público”, in *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente 3*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 117-123.
- RISCADO, Leonor (2007), “Danças e Contradanças da Palavra e da Imagem”, in Azevedo, Fernando (Coord.), *2.º Congresso Internacional Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário – Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens*, Fevereiro de 2006. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho [CD ROM].
- ROCHA, Natércia (1984), *Breve História da Literatura para a Infância em Portugal*, Biblioteca breve, vol.97. Lisboa: Ministério da Educação.
- RODARI, Gianni (1993), *Gramática da Fantasia. Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Lisboa: Editorial Caminho (Tradução de *Grammatica della Fantasia. Introduzione all'Arte di Inventare Storie*, 1973).
- SARTO, María Montserrat (2000), *Animación a la Lectura con Nuevas Estrategias*. Madrid: Ediciones SM.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *O Doutor Lauro e o Dinossauro*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (s. d.), [consult. em 17 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=377>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *O Ratinho Marinheiro*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (s. d.), [consult. em 12 de Setembro de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=388>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *Uns Óculos para a Rita*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (s. d.), [consult. em 17 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=430>>.
-

- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *Arca de Noé*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (s. d.), [consult. em 17 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=583>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *Se os Bichos se Vestissem como Gente*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (s. d.), [consult. em 17 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=755>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *O Soldado João*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (s. d.), [consult. em 26 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=768>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *A Festa de Anos*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (s. d.), [consult. em 26 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=803>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *A Cavalo no Tempo*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (2004), [consult. em 26 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=814>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *Quem Está Ai?*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (2004), [consult. em 12 de Setembro de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=830>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *Seis Histórias às Avessas*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (2004), [consult. em 26 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=841>>.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *Abecedário Maluco*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (2005), [consult. em 26 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <<http://www.terranova.pt/site/paginas.asp?tp=&acr=ra&idpag=867>>.
- SILVA, Sara Reis da (2005), *Dez Réis de Gente... e de Livros. Notas sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SILVA, Sara Reis da (2006), “Quando as Palavras e as Ilustrações Andam de Mãos Dadas: Aspectos do Álbum Narrativo para a Infância”, in Viana, Fernanda Leopoldina, Martins, Marta e Coquet, Eduarda (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente 5*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 129-138.
- SILVA, Sara Reis da, “Recensão de *O Doutor Lauro e o Dinossauro*” de Luísa Ducla Soares [em linha], (2007), [consult. em 13 de Setembro de 2007], disponível em WWW: <<http://www.oprimeirodejaneiro.pt/?op=artigo&sec=d67d8ab4f4c10bf22aa353e27879133c&subsec=fc325d4b598aaede18b53dca4ecfcb9c&id=6653e2cb04e701ba3e0ed13849fe0b88>>.



- SILVESTRE, Susana, “Dois Braços Para Embalar, Uma Voz Para Contar”, de Odívetas, [em linha], (s. d.), [consult. em 19 de Agosto de 2007], disponível em WWW: <[http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/lab\\_2%20bracos%20p%20embalar\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/lab_2%20bracos%20p%20embalar_a_C.pdf)>.
- SORIANO, Marc (1975), *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Hachette.
- SOUZA, Luciana C. P. de (2002), in MESQUITA, Armindo (2002), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa.
- TRAÇA, Maria Emília (1992), *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- VELOSO, Rui Marques (1994), *A Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças. Imaginário e Escrita*. Porto: Porto Editora.
- VELOSO, Rui Marques (2002), “Curtir Literatura no Jardim de Infância”, in Viana, Fernanda Leopoldina, Martins, Marta e Coquet, Eduarda (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente 3*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 107-115.
- VELOSO, Rui Marques e RISCADO, Leonor (1997), “Espaço de Prazer, Espaço de Descoberta”, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 17, 47-49.
- VELOSO, Rui Marques e RISCADO, Leonor (2002), “Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo”, in Gomes, José António (Org.). *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], n.º 10, Dezembro de 2002. Porto: Campo das Letras, pp. 26-29.
- WOJCIECHOWSKA, Danuta (2005), “A ilustração de Livros para Crianças”, in *No Branco do Sul as Cores dos Livros – Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens 2001 e 2002 – Actas*, Lisboa: Editorial Caminho, pp. 105-114.
-

